



María Santamarina Sancho  
Pilar Núñez Delgado (eds.)

# Educación literaria en las aulas

## Propuestas para actuar



Educación literaria  
en las aulas  
Propuestas para actuar



María Santamarina Sancho  
y Pilar Núñez Delgado (eds.)

# Educación literaria en las aulas

Propuestas para actuar

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*

---

Este libro ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad* (I+D+i PID2019-105913RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (MCIN/AEI /10.13039/501100011033) para el periodo 2019-2023.



---

Primera edición: octubre de 2023

© María Santamarina Sancho y Pilar Núñez Delgado (eds.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19690-67-8

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila  
Realización y producción: Octaedro Editorial

En este libro, los capítulos se han redactado respetando los principios de inclusión e igualdad, con los que las autoras y los autores tienen pleno compromiso; al mismo tiempo, se ha buscado un estilo no demasiado pesado, a fin de no ralentizar la lectura; de ahí que no siempre se dupliquen los términos en femenino y en masculino y que se utilicen genéricos como *alumnado* o *profesorado*. *Autoras* y *autores* no se identifican con el uso genérico del masculino que se hace en algunos de los documentos que referencian; sin embargo, se respeta este uso en las citas literales para no alterar el original.





# Sumario

Prólogo.....	13
--------------	----

## BLOQUE I: ALGUNAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

1. Narrativas del <i>nosotros</i> : el papel de la literatura en la construcción de un mundo de la vida hospitalario . . .	19
CÉSAR CORREA ARIAS	
2. El eterno retorno de lo literario. . . . .	31
GUSTAVO BOMBINI	
3. Educación literaria y lectura crítica: los textos dialogan, son democráticos . . . . .	43
FABIO JURADO; PILAR PEREA	

## BLOQUE II: EXPERIENCIAS DE AULAS Y CENTROS

4. Dinamizar la lectura en el primer ciclo de Educación Infantil . . . . .	59
ANA BERICUA GORDILLO; ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO	
5. Educación literaria a través de experiencias interdisciplinarias para una sociedad cosmopolita . . . .	69
MARÍA JOSÉ MOLINA-GARCÍA; BEATRIZ MEDERER HENGSTL	

BLOQUE III: PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
PARA ABORDAR EL TRATAMIENTO  
DEL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN  
LITERARIA

6. Niñas y niños sueñan igual cuando leen: propuestas para lectura literaria y género desde Educación Infantil ..... 83  
ISABEL CABANAS SALVADOR; PAULA RIVERA JURADO; SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
7. Morir de amor: la educación literaria con perspectiva de género a través de la dramatización ..... 95  
MARÍA CARREÑO LÓPEZ
8. La violencia contra la mujer en la literatura juvenil: propuesta de intervención ..... 107  
CAROLINA SUÁREZ HERNÁN; MARÍA SANTAMARINA SANCHO;  
PILAR NÚÑEZ DELGADO

BLOQUE IV: PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
PARA ABORDAR EL TRATAMIENTO  
DE LA INTERCULTURALIDAD  
EN LA EDUCACIÓN LITERARIA

9. El triste viaje de los niños migrantes: propuestas didácticas para abordar el tratamiento de la interculturalidad a través de la literatura en la etapa de Educación Infantil ..... 119  
LORETO GÓMEZ LÓPEZ-QUIÑONES
10. Propuestas de lectura para el desarrollo de las competencias intercultural y global desde la educación literaria ..... 131  
MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ; EVA M. IÑESTA MENA
11. Cruzar la frontera: una propuesta para el uso del álbum en Educación Secundaria ..... 143  
JUAN GARCÍA ÚNICA

## A MODO DE EPÍLOGO

Epílogo I: ¡Que la vida nos pille leyendo! (una experiencia docente en primera persona) . . . . .	155
PURIFICACIÓN MANZANO VÁZQUEZ	
Epílogo II: Actuaciones de éxito en literatura infantil en el ciclo 3-6 . . . . .	165
ANTONIA VALENZUELA SÁNCHEZ	



## Prólogo

El libro *Educación literaria en las aulas: propuestas para actuar* reúne una serie de trabajos en torno a la educación literaria que se integran en el proyecto de investigación titulado *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad (EDUCALIT)*, de la Universidad de Granada. Esta investigación posee carácter interdisciplinar y vocación transformadora; esto es, los objetivos perseguidos son ahondar en la retroalimentación entre la investigación y la práctica docente y nutrir la teoría con la realidad de las aulas y las experiencias del profesorado. Y eso es precisamente el libro que el lector tiene en las manos, un conjunto de trabajos que deriva de la reflexión teórica, la recogida exhaustiva de datos, el análisis y el posterior desarrollo de planteamientos didácticos en los que el canon de lecturas y otros elementos como la igualdad de género y la multiculturalidad son los ejes vertebradores.

El volumen se divide en cinco partes; la primera de ellas sirve de marco conceptual y profundiza en la noción de *educación literaria* desde ángulos diversos. César Correa Arias abre el volumen con «Narrativas del *nosotros*: el papel de la literatura en la construcción de un mundo de la vida hospitalario», una amplia y profunda reflexión sobre el papel de la literatura en la construcción de la comunidad y el canon compartido como instrumento para la creación de mundos posibles y la negociación de identidades, experiencias y valores sociales. Gustavo Bombini, con su trabajo

«El eterno retorno de lo literario», reflexiona sobre la didáctica de la literatura con una perspectiva etnográfica como herramienta para producir conocimiento. Por su parte, Fabio Jurado y Pilar Perea emplean la noción de *intertextualidad* para proponer y desarrollar estrategias de lectura crítica en su aportación «Educación literaria y lectura crítica: los textos dialogan, son democráticos».

La segunda parte del libro se ocupa de experiencias de aula con propuestas para Educación Infantil como «Dinamizar la lectura en el primer ciclo de Educación Infantil», trabajo realizado por Ana Bericua Gordillo y Antonio Gutiérrez Rivero, y «Educación literaria a través de experiencias interdisciplinarias para una sociedad cosmopolita», un conjunto de sugerencias didácticas con la creatividad y la interculturalidad como ejes, de María José Molina-García y Beatriz Mederer Hengstl.

Los bloques tercero y cuarto abarcan los capítulos centrados en el tratamiento del género y de la interculturalidad, respectivamente. La Educación Infantil se aborda en «Niñas y niños sueñan igual cuando leen: trabajos para lectura literaria y género desde Educación Infantil», trabajo elaborado por Isabel Cabanas, Paula Rivera y Susana Sánchez. María Carreño se sirve de la dramatización para profundizar en la construcción del amor romántico y despertar, así, la mirada crítica de los discentes en su texto «Morir de amor: la educación literaria con perspectiva de género a través de la dramatización». Carolina Suárez Hernán, María Santamarina Sancho y Pilar Núñez Delgado, en «La violencia contra la mujer en la literatura juvenil: propuesta de intervención», analizan varias novelas juveniles con la finalidad de plantear actividades orientadas a luchar contra las violencias que sufren las mujeres. La migración es el eje de la aportación de Loreto Gómez «El triste viaje de los niños migrantes: propuestas didácticas para abordar el tratamiento de la interculturalidad a través de la literatura en la etapa de Educación Infantil»; María Bermúdez Martínez y Eva M.<sup>a</sup> Iñesta Mena llevan a cabo un rastreo de obras de calado multicultural para el desarrollo y afianzamiento de las competencias global y multicultural. Su trabajo lleva por título «Propuestas de lectura para el desarrollo de las competencias intercultural y global desde la educación literaria». Juan García Única aborda la migración en su trabajo sobre el álbum ilustrado en «Cruzar la frontera: una propuesta para el uso del álbum en Educación Secundaria».

Por último, los capítulos de Purificación Manzano Vázquez, «¡Que la vida nos pille leyendo! (una experiencia docente en primera persona)», y de Antonia Valenzuela, «Experiencias de éxito con la literatura en el ciclo 3-6», funcionan como epílogo con reflexiones sobre la educación literaria y el relato de experiencias exitosas en las que la lectura se ha convertido en actividad central en las vidas de muchos jóvenes y el hábito lector en capital cultural extraordinariamente valioso para algunos centros y barrios.

Este libro parte del convencimiento del valor de la educación literaria en la actualidad y de la lectura como acicate para desenvolverse en el contexto de incertidumbre y complejidad en el que crecen nuestras nuevas generaciones. La retroalimentación y colaboración entre centros de diversa índole, escolares y universitarios, es imprescindible para hacer avanzar las estrategias metodológicas de educación literaria en un contexto cambiante que requiere de amplias capacidades de adaptación y renovación.





# BLOQUE I: ALGUNAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA



# Narrativas del *nosotros*: el papel de la literatura en la construcción de un mundo de la vida hospitalario

CÉSAR CORREA ARIAS

Universidad de Guadalajara, México

## 1. Introducción

El concepto de *literatura* ha tenido, ya sea en su origen romano o en la historia literaria de linaje griego, una manifiesta naturaleza formativa. En el término latino *litteratura*, cuya raíz es *littera* ('letra'), utilizado por el romano Marco Fabio Quintiliano (30 ca.) en sus *Instituciones Oratorias*, se aprecia una doble intención educativa: una función gramatical marcada por saber escribir, leer y hablar; y una artística-normativa orientada a la interpretación y a la crítica de los poetas de la época y al desarrollo de una capacidad retórica, tributaria de la primera (López, 1967).

Maestro de Adriano Emperador, Quintiliano, abogado y primer docente remunerado de la Roma clásica, planteó, a través de la retórica, una vía formativa para la construcción de la *civitas*. Así, el concepto de *literatura* porta un componente de competencia cognitiva sobre la lengua, pero también un uso crítico y autónomo del lenguaje. Cobra sentido que, en el orden formativo y axiológico, la literatura tenga una intencionalidad diferenciada en la tradición griega clásica y en la grecorromana o latina.

En la civilización helénica de los siglos V y IV, la literatura se expresa a través de la función narrativa en el *ágora* y en las representaciones artísticas de los tres géneros del teatro griego: la comedia, la tragedia y el drama satírico. La naturaleza dialógica de la construcción ético-política será el vehículo por excelencia para experimentar la democracia ateniense. En consecuencia, la prác-

tica de la *politeia* (espacio público en clave de narrativas y experiencias sobre la regulación de la polis) constituye el núcleo formativo-dialógico de la producción y ejercicio de los valores sociales de la Grecia clásica. Con tanta razón, Nietzsche anotaba que «los griegos apenas aprendían algo, inmediatamente se disponían a experimentarlo y narrarlo». Es en esos juegos sistemáticos de la *hybris* o desmesura y la *areté* o virtud en la forma de excelencia donde la literatura griega clásica tiene la clara intención, mediante la experiencia dialógico-narrativa, de evidenciar la multiplicidad de los dominios de lo humano y lo divino.

La literatura representa un vehículo artístico-cultural y sociopolítico para la defensa de los valores de las polis griegas; pero, además, un sustrato didáctico de una comunidad de aprendizaje interesada en desplegar el vasto espectro de la experiencia humana. Por ello, la creación literaria y artística y la defensa de la polis se conjuntaron a modo de una *poiesis* (creación) y una *políteia* (teoría de la polis) a fin de experimentar la *vida buena* o *vida ética*. O, para decirlo de una manera simbólica, del ejercicio volitivo de una razón poética-política, en términos de Zambrano (1958).

En tiempos de la República de la Roma clásica y posteriores a la literatura griega aborígen, el acento formativo de la literatura se nutre de un componente ético-normativo. Contrario a una literatura de experiencia de lo humano, aquello que enmarca el ámbito axiológico de los romanos se basa, en gran medida, en la defensa de la República mediante valores sociales sancionados por el propio Gobierno bajo la fórmula del *deber ser*.

Gazmuri (2016) afirma que las obras romanas vinculadas a Cicerón y los historiadores Tito Livio y Tácito, pertenecientes al periodo de crisis de la República y el inicio del principado e imperio de Augusto, se caracterizaron por enfatizar que la República «se fundaba en la virtud y heroísmo de sus ciudadanos, de su correcto ordenamiento, pero, sobre todo, de su fundamento moral» (p. 437).

En el campo literario, la poesía latina proveyó a los ciudadanos de símbolos y modelos orientados a la virtud y la valentía, al igual que narrativas de la defensa de la República y aquellas de tolerancia cívica y religiosa, necesarias para la toma de decisiones gubernamentales (Wiedemann, 2007).

Gamuri (2016) afirma que:

La crisis y el fin de la República fueron el nudo central de la historia romana. Para sus historiadores, la razón de todos los eventos que la antecedieron y sucedieron estuvo marcada por una evaluación respecto a la medida en que las acciones de sus ciudadanos contribuyeron a su fracaso. En este respecto, no siguieron los pasos de sus predecesores griegos en el afán de proveer un marco interpretativo de la naturaleza humana o acerca del devenir de las comunidades políticas, sino que, como lo plantearían más tarde los humanistas y algunos historiadores del mundo antiguo del siglo xv, escribieron una obra cuyo propósito era servir como una escuela de moralidad y política. (p. 438)

Si bien ambas vías, la tradición clásica griega y la romana, muestran la riqueza invaluable del rol de la literatura en la formación ciudadana, en este trabajo, por razones de límite, quisiéramos referirnos, principalmente, al papel de la literatura como sustrato de la experiencia de la democracia en la Grecia clásica a fin de analizar, a través de la axiología, la construcción de una ciudadanía hospitalaria contemporánea.

## 2. Contar la experiencia: reconocerse humano

Es una tarde cualquiera en el siglo v, el sol amaina y los ciudadanos atenienses distribuidos de pie o sentados en las escalinatas que rodean y dan forma a lo largo y ancho del ágora confabulan animadamente. Motivados por todo lo que sucede desde los intercambios comerciales, la información y la discusión de los asuntos comunitarios, los griegos van al ágora, sustancialmente, para aprender. En los corrillos discuten la cosa pública en la *boulé*, asambleas comunitarias de 450 ciudadanos en tiempos de Clístenes, o se reúnen a votar en la *ekklesia* o asamblea para elegir a los magistrados.

El ágora, «este espacio deshabitado de la ciudad, el espacio sin ciudad de la ciudad que constituye el centro de la misma, está vacío justamente, porque es el lugar donde, por medio de la palabra, el ser se construye, se hace» (Ezquerria, 2009, p. 35). En esta zona que resulta ser «ácrata, isomorfa, visible desde cualquier ángulo, ceñida en su amplia extensión y primordialmente acotada para el ejercicio de funciones públicas» (Ortega y Gasset, 1993,

p. 136), los griegos se cuentan fábulas en una emulación interminable, a fin de experimentar, mediante el mejor relato de ficción, la comprensión de la ética ciudadana y la defensa de la polis. Se recrean fábulas de Hesíodo, de Esopo, y se debate el sentido y mensaje que cada historia y su colofón dejan como enseñanza.

Esa confabulación, a diferencia de los usos del vocablo en la actualidad, representa el acto dialógico de exigencia moral e intencionalidad formativa por excelencia de los ciudadanos en la Antigua Grecia. Es dicha conversación, presente en intercambios comunicativos simples del ágora y en otros complejos en los *sympósion* o banquetes de los filósofos más admirados, el principio fundamental de la ética dialógica de los griegos clásicos. La confabulación se despliega en una conversación sobre historias que cuenta una verdad ficcional, un *mûthos* aristotélico, que, como *intriga o trama*, sirve de didáctica ciudadana para construir conceptualmente, y desde una experiencia significativa, la polis. Confabular es, entonces, una forma de contar la propia experiencia de vivir con una intención pedagógico-ética utilizando los recursos de la literatura.

La ciudad se convierte en un proyecto de educación de los ciudadanos. La sociedad educada convertida en *civitas* representaba el ideal de la unidad que debía regir la ciudad. La continuidad de lo individual a lo general tenía que tener lugar con aquella «naturalidad» aristotélica según la cual la vida interior del individuo se prolongaba en la vida de la ciudad. (Trachana, 2021, p. 205)

La dialogicidad ateniense logra forjar una educación comunitaria conducente a una autonomía individual: la expresión de sentimientos morales, el desarrollo del juicio moral, la capacidad argumentativa, la responsabilidad social en la adopción de compromisos, las emociones morales-políticas genuinas y la continua formación para la ciudadanía.

La literatura, prisma y catalizador del amplio espectro de la vida social griega, se expresa en la narrativa épica para rendir culto a los héroes y mostrar la potencia creadora que rebasa lo humano; y, al mismo tiempo, la condición de sufrimiento que porta la condición humana. Los géneros literarios, como la tragedia, la comedia y el drama satírico, permiten a los ciudadanos conocer las pasiones humanas enfrentándolos a un espejo que les de-

vuelve su propia experiencia de vivir y los conduce a la práctica de una vida examinada socrática. A este tenor, la tragedia representa una forma de drama o *drae* (forma de actuar), *como si...* Hablamos de una *mímesis* o imitación/transformación del mundo de la vida, que hoy definimos como realidad, experiencia de los sujetos entrelazados por tramas de ficción y, sin embargo, tan reales a la condición humana.

Si, entre los griegos, el arte, entendido como una actividad que provee un cierto tipo de conocimiento basado en la experiencia, no constituye un ámbito separado de las preocupaciones de la ciudad; y si la ciudad, al erigirse históricamente de espaldas a la realidad de los viejos emplazamientos de soberanía, no cesa de auto-concebirse teniendo a la mano el espejo de su propio pasado, entonces una parte sustancial del arte trágico se define por su función de escenificar (de dramatizar) el contenido de la acción mítica, con el fin de ofrecer a los ciudadanos algunos elementos de juicio que les ayuden a comprender lo que significa ser parte de una misma comunidad y lo que supone, en términos de exigencia ciudadana, reconocerse en ella, y de brindar al pueblo, además, una imagen amplificadora del hombre. (Vélez, 2015, p. 37)

En síntesis, el despliegue de las herramientas literarias y la literatura misma permite a los griegos clásicos utilizar la *mímesis*, más allá de la imitación de la acción que les aportan los géneros literarios, para situarse en la revisión de los valores individuales (*politeia*) y comprender la comunidad (*polis*) de una manera narrativo-dialógica. En síntesis, para edificar una axiología comunitaria de la *vida buena aristotélica*.

### 3. Una ética de la reflexión y la acción hospitalaria a través de la literatura

Apoyado en la filosofía de la acción de naturaleza socioantropológica, Ricoeur (1987) enfatiza la identidad narrativa como vía para la construcción de una *pequeña ética* orientada a la ciudadanía.

Ricoeur (1985) aporta el análisis de la dimensión temporal de la existencia humana, facilitando diferenciar el tiempo crono-

lógico del *tiempo humano*. Este último es un tiempo de oportunidad y circularidad (*Kairós y Aión*) que no solo responde a la ordenación sistemática y tiránica del tiempo de *Kronos*, sino más bien, al cruzamiento de temporalidades aportadas por el relato de la experiencia (Ricoeur, 2002).

El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje [...]. En efecto, en la historia contada, debido al carácter de unidad y completud que le confiere la operación de elaborar, la trama, el personaje conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia. (Ricoeur, 1988, p. 344)

La posibilidad de identificarse como personaje de la propia vida, de encontrar una identidad en lo narrado, de verse no solo como personaje de la historia, sino como resultado de un proceso histórico y cambiante de reflexión que funda el relato de vida, capacita a los sujetos para comprender fragmentos de su experiencia de vivir y actuar en clave de sentido y significado.

La reflexividad y la referencia constituyen el centro de la *mímesis*. Hablamos de una historia en manos de un lector que, desde una preconfiguración de su vida, se configura y reconfigura en la acción, socorrido por las mediaciones (símbolos y signos) propias de la cultura particular de adscripción. La literatura, desde los griegos hasta nuestros días, encarna una vía formativa para la ética y la ciudadanía.

El personaje teatral o el de la novela ilustran perfectamente la equivalencia de esta doble lectura mediante la observación y la introspección de lo psíquico. Gracias incluso a dicha lectura, el ejercicio de las variaciones imaginativas [...] contribuye al enriquecimiento de nuestro propio repertorio de predicados psíquicos. ¿No hemos aprendido los recovecos de la envidia, los ardides del odio y las modulaciones del deseo en los personajes surgidos de la creación poética? [...]. El *thesaurus* de lo psíquico es fruto, en gran medida, de las investigaciones del alma que han llevado a cabo los hacedores de tramas y los inventores de personajes. (Ricoeur, 1988, p. 350)



Los personajes de la literatura brindan al autor y a los lectores un reconocimiento individual mediado por la narración. Nos referimos a un *ethos* trágico que se convierte en ética de la acción. Según Zapata (2009), el *ethos* trágico, la sabiduría práctica y la política constituyen la intriga ética a través de la *mimesis* del relato. Ricoeur (1991) afirma que el papel de la ética es «orientar el actuar humano a través de una filosofía segunda» (Ricoeur, 1999, p. 273) que se construye en la dialéctica entre acción-afección. La acción es narrada e interpretada, mientras que la afección se centra en la preocupación y responsabilidad por el otro. Asunto que Danesse (1991) denomina el *trípode ético de la persona* (p. 65).

En Ricoeur (1990) la responsabilidad es una asignación, una imputación. Gracias a los procesos narrativos, «la literatura llega a ser un vasto laboratorio en el que son ensayadas estimaciones, evaluaciones, juicios de aprobación y de condenación por los que la misma narratividad sirve de propedéutica a la ética» (p. 139). El *ethos* significa la morada del sujeto, así, a la ética le pertenece el estudio de la permanencia o morada del sujeto (Heidegger, 1966). El *ethos* de la narrativa que se encuentra en la literatura nos conduce a la hospitalidad, a la percepción de nuestro mundo de la vida y al de los otros. La literatura como relato del *nosotros* hospeda a un otro y, gracias a la solidaridad humana, nos muestra otros posibles caminos de la existencia. La identidad del sujeto como hermenéutica del sí, a partir de su *ethos* como *poiesis*, es creación de su morada, de su destino. Destino que es incoincidente, abierto a la pluralidad de sentidos y configurado desde la dimensión de lo trágico (Zapata, 2009).

Una ética narrativa que conjunta la ficción, la política y la historia nos permite afrontar la violencia de las interpretaciones del *ethos* humano, hacia una visión más amplia de inclusión y pluralidad del otro, a la construcción de una hospitalidad comunitaria.

Solo en la medida en que nos abramos a la pluralidad de interpretaciones de este *ethos*, en que respetemos su tragicidad, su pluralidad y singularidad, podemos afirmar que nos estamos disponiendo al respeto profundo del ser humano que es el punto de partida de toda ética. Es un llamado al respeto profundo de la pluralidad de identidades, capaz de encontrarse en sincera militancia hacia la visión común de la ética, donde se cruzan diferentes sentidos: lo jurídico, lo justo, lo bueno, lo político. (Zapata, 2009, p. 90)

A este respecto, Basil (2020), en *Elogio de la hospitalidad*, nos permite ver el acento narrativo en la tensión hospitalidad/hostilidad,

Las historias ponen en escena variantes de una mutua hospitalidad. ¿De qué sirve una historia que no ofrezca la tentación de permanecer? Tú eres el invitado, pero estás obligado a corresponder dando forma de nuevo a la historia por medio de la concentración: cuando lees o escuchas una historia, sean en un libro o en la boca de alguien, tienes que prestar atención para poder comprender realmente. Prestar atención es como aplaudir en silencio. Historia y oyente abren de par en par, se despliegan y se abrazan al mismo tiempo. (p. 21)

Es gracias a esa recepción del otro que Basil (2020) incluye, en el análisis de la hospitalidad, la figura de anfitrión, cuyo papel es generar espacios para compartir el pan y producir narrativas íntimas y plurales. «Sin relatos, el mundo permanecería allí, indiferenciado, no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los vivimos y construir nuestra morada interior» (Petit, 2014, p. 23).

Para Benhabib (2006), morar una ciudadanía universal representa encontrar el lugar de la recepción más allá del territorio y las políticas gubernamentales. Se trata de brindar un lugar social de acogida que haga posible el ejercicio de un universalismo interactivo. Esto sugiere, como anota Delgado (2017):

[...] la conciliación entre los principios universalistas de los derechos humanos, la autonomía y la libertad con la identidad particular, concreta, como miembros de ciertas comunidades humanas divididas por el lenguaje, el origen étnico y la religión. (p. 110)

La literatura tiene un espacio de acción privilegiado en la construcción de contranarrativas, relatos posibles en el ámbito de lo ficcional/real. La *Princesa de Clèves*, de Madame de Lafayette de 1678, primera *roman* o novela histórica moderna, representa un caso emblemático. Nacida bajo el signo anónimo (debido a la condición de género de su autora), la novela representa una forma diferente de literatura, tanto en lo estético como en las normas literarias épicas del pasado, que le permite constituirse

en las memorias de un relato de experiencia, íntimo y vanguardista. El análisis del universalismo interactivo de Benhabib halla en la literatura un tono renovado para defender el derecho de narrar en contraposición a las narrativas del poder oficialistas y de desprecio social.

#### 4. Cánones de lectura y totalidad axiológica para una ciudadanía universal interactiva

Es común encontrar los cánones de lectura en la enseñanza de la Historia literaria; sin embargo, no siempre esta lista de textos intencionalmente organizados, toman en cuenta, más allá de los aspectos formales, educacionales y estéticos, el papel formativo de la literatura en la construcción de la subjetividad e intersubjetividad. Si la enseñanza de la literatura a través de los cánones tiene como fin único la teoría literaria o la literatura comparada, perderíamos el papel heurístico y vivencial del que hemos hablado anteriormente.

El objetivo del canon no es la simple ilustración literaria ni de cómo se debe formar un ciudadano cobijado por una ideología hegemónica, sino, significativamente, la creación de un espacio de experiencia narrativa *cosmo-polita* formativa y emancipadora (*ethos trágico*). Al respecto, es importante preguntarse no solamente desde las preocupaciones históricas y estéticas de la construcción y aplicación de un canon literario, sino también desde inquietudes de carácter epistémico e ideológico orientadas a una literatura provocadora de una axiología cosmopolita: *a)* contrario a las tecnologías educativas tradicionales centradas en qué enseñar, qué seleccionar y qué valores transmitir, ¿cuál deberá ser el papel del estudiante en la co-construcción de los cánones de lectura? *b)* si la antología, hermana simbiótica de la historia literaria y del canon de lecturas, vincula una particular *paideia*, ¿cuáles son los imaginarios del mundo de la vida de los sujetos en formación (que rebasan su papel de receptor y devienen en co-creadores del canon de lecturas) necesarios para la construcción de un canon literario?; y *c)* ¿cómo las texturas dialógicas de la experiencia frente al canon ayudan a la renovación de este?

Un canon, ya sea filológico, escolar o de aula es una muestra representativa y simplificada del sistema literario; todo canon tiene la facultad, aunque sea transitoria, de presentar como *referente modélico y clásico* a un conjunto de obras y autores. La formación del especialista y la formación del lector escolar está determinada por las características del canon en que se hayan basado las actividades de análisis, de estudio y, especialmente, de lectura. Entre el canon (*corpus de obras seleccionadas*) y la competencia literaria (*saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación*) media la participación receptora del lector (*agente de la actualización del texto*) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones. Entre estos tres componentes hay una predeterminación; las actividades formativas dependen de las obras concretas de un canon. (Mendoza, 2002, p. 3)

El énfasis en una axiología de corte universalista interactiva, situada en los mundos de la vida de los sujetos en formación, descentraría la atención de la eficacia instrumental del canon y atendería, cómo, de manera participativa, se construyen en el aula. De ahí que las preguntas de quién, cómo y en qué contextos ordena y estructura el canon sean de gran valor para el análisis.

Nos referimos a una axiología proveniente de la afiliación (Nussbaum, 2012) y una cultura crítica de nuestra existencia (Nussbaum, 2014). Así, la construcción participativa del canon de lecturas y la experiencia dialógica de su aplicación permiten, más allá de la asimilación de normas morales o imperativos axiológicos, la defensa de los valores y derechos humanos universales, necesarios para una axiología reflexiva, plural, hospitalaria y vinculante.

## 5. Conclusiones

La experiencia literaria, dentro de la formación, representa una didáctica para la construcción de la comunidad, donde el canon de lecturas aparece, más que un dispositivo didáctico, como un espacio en construcción y reflexión aplicable a los mundos de la vida de los estudiantes. La literatura nos permite escenificar los mundos posibles de nuestras existencias, pero también aprender valores sociales en situación. Es, como afirma Ricoeur (1990), un laboratorio narrativo de la existencia. La literatura hace posi-

ble el encuentro con mundos que vivimos y hacemos nuestros, pero también nos acoge en una hospitalidad necesaria para una convivencia armoniosa y una vida buena o decente. De ahí que una identidad narrativa nos conduzca a una ética narrativa y a una axiología universal plural y afiliante (Nussbaum, 2012). No por nada, una canción de exaltación de la vida y el amor por su país, compuesta por Tagore, es hoy en día el himno nacional de Bengala Occidental en la India. En la construcción de cánones de lectura en la formación se requiere un proceso participativo y deliberativo de los estudiantes y docentes, para que a la dimensión estética la arrope una dimensión cultural, epistémica y política.

## 6. Referencias bibliográficas

- Basil, P. (2020). *Elogio de la hospitalidad. Sobre la comida y el sentido de la generosidad*. Alfabeto.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford University Press.
- Danese, A. (1991). *Il tripode etico della persona di Paul Ricœur, en Persona e sviluppo* (pp. pp. 65-80). Dehoniane.
- Delgado, C. (2017). Hospitalidad y ciudadanía desde la perspectiva de Seyla Benhabib. En: *Hospitalidad y ciudadanía. de Platón a Benhabib*. Ítaca.
- Ezquerro, J. (2009). Pólis y Caos. El espacio de lo político. *Res publica*, v (21), 21-37.
- Gazmuri, S. (2016). La lectura de los autores romanos y la construcción del discurso republicano: citas, traducciones y adaptaciones. *Historia*, 49 (2), 429-453.
- Heidegger, F. (1966). Only God can save us. *The Spiegel interview*. Routledge.
- López, F. (1967). Fuentes literarias. En: *Elementos constitutivos del español* (pp. 379-392). Alfabeto.
- Mendoza, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En: *El reto de la lectura en el siglo XXI: Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Barcelona-SEDLL.
- Muguerza, J. (2008). Derechos humanos y ética pública. En: *Ciudadanías en formación*. Civitas magisterios.
- Nietzsche, F. (1870-1995). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós Estado y Sociedad.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós Estado y Sociedad.
- Ortega y Gasset, J. (1993). *La rebelión de las masas*. Altaya.
- Petit, M. (2014). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de cultura económica.
- Quintiliano, M. (2010). *Instituciones oratorias*. Biblioteca Virtual Universal. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154922.pdf>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. Tomo 3. Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1988). La identidad narrativa. En: Bühler y J. F. Habermacher. *La narration. Quand le récit devient communication* (pp. 341-355). Labor et Fides.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). Post-face au temps de la responsabilité. En: *Lectures 1. Autour du politique* (pp. 270-293). Seuil.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Trachana, A. (2021). *La evolución de la forma del espacio público*. Nobuko.
- Vélez, M. (2015). Sobre la tragedia griega Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 17 (33), 31-58.
- Wiedemann, T. (2007). *Reflections of Roman Political Thought in Latin Historical Writing. En The Cambridge History of Greek and Roman Political Thought*. Cambridge University Press.
- Zambrano, M. (1958). *Persona y democracia*. Siruela.
- Zapata, G. (2009). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Signo y Pensamiento*, xxviii (55), 80-91.

# El eterno retorno de lo literario

GUSTAVO BOMBINI  
Universidad de Buenos Aires /  
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

## 1. Introducción

Este capítulo dará cuenta de algunas reflexiones surgidas en el marco de un proyecto de investigación sostenido entre los años 2020 y 2022 en el Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) y que tuvo como propósito analizar las prácticas de enseñanza literaria en distintos espacios curriculares de ese profesorado. También se sumó la experiencia de formación de posgrado para maestros y profesores de la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil que se dicta en la misma Universidad.<sup>1</sup>

El título «El eterno retorno de lo literario» viene a cuento, pues en esta investigación quisimos ver el modo en que se proponía la enseñanza de la literatura en varios espacios curricula-

1. Este proyecto de investigación desarrollado entre 2020 y 2022 se produce a partir de la articulación de distintos espacios de formación del Profesorado Universitario en Letras y de la Carrera de Posgrado de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Se trata de cátedras donde el trabajo didáctico con la literatura cobra relevancia a través de distintos niveles y modalidades y también en espacios del «más allá de la escuela»: Formación docente y prácticas I (Silvia Seoane y Paola Iturrioz), Formación docente y prácticas II (Cristina Blake y Guillermo Negri), Análisis y producción de materiales didácticos (Gustavo Bombini y Natalia Martínez), Literatura infantil y Juvenil (Cecilia Bajour), Teoría y crítica literaria I (Cecilia D'altia), Alfabetización (Ana Moyano) y Prácticas en educación no formal (Sergio Frugoni) y en diversos tramos de la carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil (Sabrina Martín, Noelia Lynch y Gustavo Bombini).

res de las carreras mencionadas. Nos interesaba indagar de manera transversal sobre aquello que se definía como saberes puestos en juego en la enseñanza literaria, sobre los modos en que la especificidad de cada espacio curricular incidía en las decisiones de enseñanza y saber, además, sobre la creatividad puesta en juego a la hora de desarrollar dispositivos y propuestas didácticas.

## 2. La literatura como un *continuum* de prácticas de lectura

El campo de la didáctica de la literatura ha reconocido un desarrollo potente y significativo en las últimas décadas tanto a escala local como internacional. Distintos trabajos vienen dando cuenta de estos procesos de construcción de un campo que con anterioridad se confundía con el campo de la didáctica general o, rara vez, con los estudios literarios (Munita, 2015; Bombini, 2018a; Ingaramo, 2012).

Por un lado, se instala la pregunta acerca de los conocimientos sobre la literatura que habrán de presentarse como legítimos en el currículum, en la formación de los profesores, en los libros de texto, entre otros espacios. La puesta en crisis del modelo de la historiografía literaria escolar nacionalista que dominó el currículum a lo largo de todo el siglo XX (Bombini, 2004) reconoce su momento crítico, en el caso de la Argentina, en la posdictadura a mediados de la década de los ochenta y esto ocurre en simultaneidad con el apogeo de la teoría literaria como saber de referencia del campo. La pregunta en clave de la teoría de la transposición didáctica (Chevallard, 1997) es acerca de cuáles serán los procesos adaptativos (sociales, discursivos, divulgativos, didácticos) por los que esos saberes académicos se transformarán en saberes escolares. No obstante, no es esta la única pregunta que reconoce centralidad, si no también (y en cuanto interrogante de largos antecedentes en la historia de la enseñanza literaria) interesa también la pregunta por la lectura efectiva de los textos literarios en muchos casos desplazada por la lectura de textos paraliterarios (biografías de autores, información sobre contexto histórico, político, social, etc., información sobre movimientos estéticos correspondientes, resúmenes de argumentos



de las obras, entre otros) que se convierten en el objetivo de saber último de la materia literatura, especialmente en la educación secundaria y superior.

La cuestión de la lectura se relaciona con un nuevo tema de la «agenda» curricular que se configura a partir de la década de los ochenta (tanto en Argentina como en otros países) que es el de la formación de lectores y la pregunta de cómo se liga esa posibilidad con las prácticas de enseñanza literaria. Cierta percepción apoyada en las transformaciones tecnológicas de la cultura escrita y el desarrollo de la cultura audiovisual pone en cuestionamiento el tradicional valor atribuido al libro como vehículo de conocimiento y de la producción y transmisión de la ficción. Cierta crisis de la escena didáctica en literatura (algo así como la pérdida de eficacia de los métodos de enseñanza) propicia esta preocupación por la formación de lectores, lo que en su artículo «Socio-lógicas de las didácticas de la lectura», el estudioso francés Jean-Marie Privat (2001) categorizó en dos posiciones: *legitimista* e *incitativa*. La primera tiene que ver con la reproducción de saberes legítimos de la tradición literaria que han venido constituyendo el saber histórico y el canon literario aceptado, mientras que la segunda se refiere a la preocupación por la formación de lectores como propósito y sentido último de la enseñanza literaria.

Este «nuevo asunto» de agenda que es la preocupación por la lectura y por la formación de lectores permite a la vez ligar (a la manera de *continuum* de prácticas en espacios escolares y en el más allá de la escuela) prácticas de trabajo con la literatura que se producen en espacios diferentes y que permiten habilitar una mirada ampliada y transversal de la enseñanza literaria en las que se pondrán en juego intercambios de ida y de vuelta entre espacios y modalidades de trabajo.<sup>2</sup> De este modo, será posible que el dispositivo de trabajo reconocido como «taller de lectura»

2. Respecto del sentido de la transversalidad del problema de la educación literaria, se pregunta Frugoni (2021, p. 52): «Problemas propios de la reflexión didáctica se resignifican si abordamos esta noción de educación permanente. ¿Qué representaciones, saberes y modos de leer escolares circulan por espacios más allá de la escuela? ¿Qué prácticas propias de lo «no formal» se articulan de manera productiva con tradiciones, prácticas y discursos escolares? ¿Cómo dialogan los procesos de canonización escolares con el más allá de la escuela? ¿Cómo se vinculan las prácticas de escritura literaria extraescolares con la enseñanza de la literatura? ¿Qué modalidades de intervención didáctica más allá de la escuela dialogan de manera más o menos conflictiva con escenas escolares de enseñanza?»

que originariamente tiene lugar en el ámbito de un espacio cultural o de promoción social como una biblioteca pública o un centro cultural pase a ser parte de los dispositivos posibles de lectura en el ámbito escolar, ampliando de este modo, una perspectiva referida al trabajo con la literatura vinculando espacios escolares con espacios más allá de la escuela.

En este sentido, un término que se acuña para definir el sentido amplio y transversal para la enseñanza de la literatura es *mediación* (Munita, 2015; Bombini, 2017), donde es posible incluir una escena de aula o de biblioteca escolar con un maestro o un bibliotecario a cargo como un dispositivo de carácter más público, a la manera de una *performance* o un evento multimediático.

De este modo, el trabajo de indagación de la didáctica de la literatura entendido desde esta perspectiva se ocuparía de recuperar la diversidad de intervenciones en distintos espacios escolares y del más allá de la escuela, buscando interpretar, categorizar, sistematizar y evaluar el impacto formativo de diversas experiencias. Se trata de experiencias que, a la manera de casos, se constituyen en analizadores productivos y ricos de prácticas posibles. Se trata de una perspectiva no prescriptiva, de corte etnográfico, para pensar la didáctica de la literatura y su modo de producir conocimiento. No se trata de prescribir acerca de lo que «hay que hacer», sino de indagar en los modos en que se producen ciertas experiencias.

Si, como veíamos en investigaciones anteriores, analizar experiencias de lectura en distintos ámbitos (Heras, Miano y Bombini, 2017) permite considerar su potencial formativo y transformativo, recuperar experiencias realizadas en el contexto de la formación docente aportará a un conocimiento significativo so-

---

Esta son algunas de las preguntas que nos permiten interrogar la formación de los profesores de literatura en tanto agentes culturales que puede posicionarse y reflexionar críticamente sobre los problemas de la enseñanza y mediación en diversidad de contextos y con objetivos pedagógicos que trascienden los «contenidos de enseñanza» para pensar la producción y circulación social de la literatura dentro de un horizonte de democratización de la cultura. De lo anterior se sigue que los estudiantes y futuros docentes transitan la materia desde una serie de preguntas que incluyen a la literatura y sus saberes como objeto de enseñanza, las formas de mediación, la tensión entre promoción y enseñanza, los diálogos con otras prácticas estéticas y culturales, la dimensión institucional (contextos diversos de la práctica: bibliotecas, hospitales, cárceles, programas socioeducativos, etc.) y los desafíos de imaginar la «posición docente» como una construcción que se realiza de manera situada y no exenta de contradicciones.

bre los modos de trabajar con la literatura en la expectativa de ser docente y/o mediador en diversidad de contextos.

Haré, a continuación, una breve referencia al contexto en el que se realizó una parte de esta investigación y luego me detendré en tres categorías que nos permitieron organizar estas consideraciones sobre diversas experiencias donde la literatura retorna otra vez como objeto de enseñanza.

### 3. Una referencia al contexto: literatura en pandemia

Es relevante dar cuenta que durante los dos primeros años (2021 y 2022) del desarrollo de esta investigación la situación sanitaria ha forzado el desarrollo de prácticas de enseñanza, de mediación y de formación en modalidad remota lo que ha llevado a los equipos de trabajo de los distintos espacios de formación a buscar alternativas para el trabajo pedagógico con la literatura con diversidad de dispositivos (*notebooks, tablets, celulares, etc.*) y (como en distintas regiones del planeta) con desiguales oportunidades de acceso a la conectividad de parte de los estudiantes. Ya en tiempos de pospandemia, nos parece significativo recuperar ciertos desarrollos de enseñanza, mediación y formación realizados en modo remoto que pudieran resultar productivos en la enseñanza presencial o bimodal, apuntando a la configuración de nuevos *habitus* pedagógico-didácticos. Dentro de los tres ejes que presentaremos a continuación, veremos algunos ejemplos de estos nuevos modos de trabajo.

#### 3.1. Primero: performatividad/intervención/oralización

Desde estas tres categorías se puede dar cuenta de una serie de consideraciones acerca de la lectura en el aula escolar y en otros espacios más allá de la escuela donde se reconsiderarían los modos de enseñanza y mediación habitualmente restringidos a prácticas de lectura silenciosa e individual. Los estudios de historia de la lectura han permitido traer a la memoria escenas que desnaturalizan estas prácticas ya establecidas y, desde una perspectiva sociogenética, comprender procesos sociales de lectura

diversos que se han dado en el tiempo y que nos permiten reconsiderar y aprehender las lógicas de ciertas prácticas actuales.

En este sentido, la oralización de textos literarios (que va desde la lectura en voz alta en el aula o para un grupo, la narración oral con matices más o menos histriónicos y que ha sumado en el contexto de la pandemia, la lectura de textos en audios de *whatsapp*) se piensa como estrategias de acercamiento y democratización de los textos. Asimismo, en el escenario de la lectura compartida no solo se reciben textos de manera pasiva, restringidos los estudiantes a la mera escucha, sino que se participa en un foro o conversación en torno a la pluralidad de interpretaciones de esos textos donde se apreciará la riqueza de los distintos modos de leer a los que podríamos caracterizar como «socioculturales» (Bombini, 2018).<sup>3</sup>

El uso de la voz, en el aula, en el taller, pone en juego el cuerpo, que también suma sentidos aun en la lectura en voz alta con el libro sostenido en mano de manera más o menos convencional. Y enriquece los modos de significar, pues a la voz expresiva se le suma el cuerpo histriónico y ahí se genera lo que llamaríamos «el cuerpo a cuerpo con el texto», entendiendo por esto la posibilidad de un trabajo de desentrañamiento de sentidos que se juega en el texto como materialidad: materialidad sonora (tanto en la poesía como en la narrativa), materialidad visual (en clave de marcas de diseño gráfico, de ilustración si la hubiera).

En esta misma línea de consideraciones, ya estemos situados en el ámbito de la escuela o más allá de esta, recuperamos la dimensión de performatividad de la literatura. Así como en el caso de la danza, esto quedaría más claramente explicitado, en el caso de la lectura de literatura esa performatividad se proyecta en modos de intervención que constituyen un salirse del aula para ampliar el campo de intervención, para darle a la lectura de

3. Las llamadas *perspectivas socioculturales*, que parecen comprender un abanico amplio y diverso de producciones que se vinculan tanto con los enfoques de los estudios sociolingüísticos, de los nuevos estudios de literacidad, así como con los estudios culturales, los estudios de la sociología y de la historia del libro y la lectura, las pedagogías críticas y también con las producciones del campo de la psicología cultural referenciada en los trabajos sobre lectura de Jerome Bruner, parecen construir un recorrido transversal que se recupera en los distintos espacios de formación, a cargo de los miembros de este equipo de investigación y que remiten a la noción de contexto, en cuanto diversidad de espacios sociales e institucionales, escolares y no escolares, como espacios de actuación de los estudiantes de grado y graduados en formación.

literatura una dimensión de intervención como un modo de ganar espacio público. La lectura de literatura en intervenciones urbanas, por ejemplo, parece estar habilitando modos de intervención que pueden pensarse como transformadores de los sujetos, de las comunidades y de sus circunstancias. Se trata de fuertes apelaciones sociales, comunitarias y también individuales en términos de construcción de identidades y, por fin, del retorno de lo literario en las experiencias de la vida (informe de investigación, Bajour, 2021).

### 3.2. Segundo: transliteraturas / otras prácticas estéticas

Ligada con la cuestión de la materialidad (que mencionábamos a propósito de la performatividad) se encuentra el proyecto de transliteraturas (Blake y otros, 2021) en tanto se refiere a modos en que los textos se hacen presentes en clave de diversidad de soportes, así como en conexión con otras prácticas estéticas. En todos los casos, podríamos preguntarnos que hay más allá de la letra de molde, entendida como la letra impresa sobre lo que no hemos indagado demasiado todavía en relación con otras dimensiones que la circundan: diseño gráfico, materialidad del papel y otros soportes, ilustración (diversidad de anclajes entre lo escrito y lo visual), libros álbum, libros objeto y articulaciones con otras artes no verbales. Se trata de una revisión de la noción de cultura escrita escolar y a la vez naturalizada socialmente, que es pasible de una reconsideración en el marco de procesos didácticos que los que modifica a partir de la propia lógica del objeto.

Incluir como experiencia didáctica con potencial formativo a las instalaciones artísticas posibilita el despliegue de otros modos de leer y de escribir a partir de nuevos vínculos donde la interdisciplinaridad y la multimodalidad interpelan a la totalidad de los sentidos y propicia nuevas relaciones con la palabra, la imagen, el sonido, las formas, los objetos. Por fin, la transliteratura que presenta en sus producciones al lenguaje verbal fusionado con otras manifestaciones del arte (la ilustración, el diseño gráfico, los formatos significantes, los formatos expandidos, la música, la fotografía, el comic, el *collage*, entre otros) interpela a transitar en el aula, en el taller, nuevas experiencias estéticas.

### 3.3. Tercero: prácticas de producción

Acaso uno de los aspectos más potentes que se destaca en el recorrido de prácticas reconocidas en estos tres años de trabajo de investigación, sea la tendencia y necesidad de poner en juego prácticas de producción que incluyen tanto textos metaliterarios como reseñas, monografías, notas de lectura, producción escrita y gráfica de un capítulo de manual como también variedad de escrituras ficcionales, en diversidad de soportes de escritura y de lectura. Estas prácticas, a su vez, son desarrolladas en el contexto de una modalidad de taller que permite asumir el proceso de producción modificando el *habitus* posible de la práctica docente que es el aula-clase (Edelstein y Coria, 1999). Sí en clave de *continuum* y no de oposición (formal - no formal), es en el espacio de la educación no formal donde los talleres reconocen una tradición sostenida y con algunas producciones reflexivas, en el ámbito de la escuela estas transformaciones del *habitus* de la clase aún generan formas de resistencia que se registran incluso en la concepción de conocimiento: frente a la clase como espacio para la transmisión de conocimientos consolidados y legitimados, el taller se presenta como lugar donde el conocimiento es objeto de un proceso de construcción, a modo de camino que cada grupo de enseñanza/mediación/formación y cada sujeto dentro de él recorre.

Este proceso de construcción supone una doble implicación en tanto compromete a su vez a las prácticas que desarrolla el docente/mediador/formador. En este sentido, hemos sumado en el último tramo de esta investigación los aportes de la investigadora francesa Francine Cicurel, quien, desde un paradigma sociolingüístico, sociológico (teorías de las prácticas y teoría de la acción) y de la etnografía de la educación, indaga en lo que denomina «el actuar del profesor en la clase de lenguas» (Cicurel, 2023). La clase de lenguas que es también la clase de literatura y el modo de construir conocimiento a partir de la propia práctica se comienza a consolidar como un paradigma investigativo singular en estrecho diálogo con el cotidiano escolar, con las mediaciones en el más allá de la escuela y con las prácticas de formación de profesores.

## 4. Prospectiva: la conformación de un archivo

El ejercicio compartido con este grupo de colegas alrededor de las prácticas que todos veníamos desarrollando se presentó como el inicio del armado de un archivo de experiencias que (tal como se planteó al principio de esta investigación) incluía materiales didácticos (libros de texto, guías de actividades, materiales virtuales, entre otros), libros de literatura (obras completas, antologías, en soporte papel o digital), libros y revistas especializadas dirigidos a profesores e investigaciones referidas al objeto de investigación propuesto, así como textos de planificación de diversos géneros, narrativas docentes generadas *ad hoc* en contextos de enseñanza, mediación o formación. También aquellos materiales de carácter normativo como los currículums nacionales y jurisdiccionales, así como otros textos normativos en el nivel microinstitucional de la universidad como instancia formativa y de las instituciones escolares en las que los estudiantes de algunos de estos espacios de formación realizan sus prácticas. Hasta aquí habíamos enumerado los materiales propios de lo que podríamos llamar un *archivo tradicional*, pero fue el contexto de la pandemia y las producciones y prácticas específicas generadas en esta coyuntura lo que dio lugar al reconocimiento de materiales de nuevo tipo que ameritan ser incluidos en este archivo lo que propicia avanzar en futuras investigaciones acerca de qué consideraríamos un archivo didáctico-pedagógico acerca de la enseñanza/mediación/formación de la literatura. La noción de *archivo* permite un punto de partida para el inicio de futuros proyectos de investigación en el campo de la didáctica de la literatura. Se trata de un archivo que incluye entonces todos los materiales didácticos producidos y ubicados en aulas virtuales o transmitidos por otros medios como grupos de Whatsapp, audios de lecturas de textos literarios, podcast con textos literarios y recomendación de textos literarios, producciones e intercambios surgidos en los procesos didácticos como diapositivas, PowerPoint, producciones en programas como Prezi, además de materiales sonoros, visuales y audiovisuales diversos que hubieran servido de soporte para el desarrollo de propuestas, así como se propone incluir las producciones de los y las estudiantes surgidas de estas propuestas de trabajo generadas en las cursadas y otros materiales.

Pese a que no fue incluido en el corpus de esta investigación, podrían sumarse a este archivo dos tipos de materiales más, a saber, registros de observaciones y autorregistros de prácticas y entrevistas a docentes sobre sus prácticas.

Desde el punto de vista metodológico, esta diversidad de materiales a disposición en el archivo permitirá la realización de los procedimientos de triangulación de modo tal de legitimar la producción de hipótesis de orientación cualitativa y, a la vez, en su productiva relectura abrir nuevas preguntas de investigación que ratifican el eterno retorno o la constante permanencia de la literatura.

## 5. Referencias bibliográficas

- Blake, C., Frugoni, S. y Mathieu, C. (2021). *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*. EDULP.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Bombini, G. (2018a). Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura. En: *Miscelánea*. NOVEDUC.
- Bombini, G. (2018b). La lectura como práctica sociocultural. En: *Miscelánea*. NOVEDUC.
- Cicurel, F. (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*. El hacedor.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *A. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Frugoni, S. (2021). Esa maravilla: la enseñanza de la poesía en la construcción de lo común. En: Blake, C., Frugoni, S. y Mathieu, C. *Más allá del corral: transliterar la enseñanza* (pp. 49-75). EDULP.
- Ingaramo, A. (2012). La enseñanza de la literatura: un problema inherente a los estudios literarios. En: *Actas del VIII Congreso Internacional «Orbis Tertius» de Teoría y Crítica Literaria*. Centro de Estudios de Teoría Crítica Literaria.
- Heras, A. I., Miano, A. y Bombini, G. (coords.). (2017). *Conceptualización de prácticas de lectura y escritura con potencial formativo: sus aportes al desarrollo de líneas de política pública educativa y cultural*. Universidad Nacional de San Martín.



- Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Privat, J. M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1 (1).



# Educación literaria y lectura crítica: los textos dialogan, son democráticos

FABIO JURADO Y PILAR PEREA  
Universidad Nacional de Colombia

## 1. Introducción

Una joven cautiva en una torre, de cabellera tan larga que llega hasta el piso y sirve de escalera, una bruja y un príncipe son los íconos de uno de los relatos de tradición popular que han atrapado el interés de grandes y chicos: es la historia de una niña llamada Rapunzel, arrebatada de los padres por la bruja y rescatada ya joven por el príncipe, con la boda y el final feliz. Adentrarse en sus orígenes, raíces y matices conduce a comprender el fenómeno de la oralitura (en este caso, los relatos folclóricos con sus variantes) y el carácter vinculante en la producción textual: del relato oral y sus diversas versiones al relato escrito (hermanos Grimm, 1812, en alemán); del relato escrito al relato con dibujos, con títeres o representación teatral y del relato con dibujos al relato cinematográfico, con dibujos animados o con actores profesionales, y de ahí en adelante todas las posibilidades de la transposición semiótica: la publicidad, la pintura, la escultura...

He aquí un proyecto interesante para desarrollar con los niños y las niñas y aun con los jóvenes de la Educación Secundaria: jugar con la pansemiótica (Jakobson, [1960], 1975) en la transposición de la historia en diversos sistemas, sin perder de vista la lectura del texto escrito, sin duda la experiencia formativa más poderosa si es la perspectiva crítica la que orienta la interpretación. El horizonte crítico de la lectura se sustenta en los

tres movimientos que de manera simultánea realiza el lector acucioso por saber sobre lo que hay detrás de la escritura: *literal*, o movimiento de entrada a los códigos del texto; *inferencial*, o movimiento de asociaciones internas conducentes a deducciones en la dimensión implícita; y *crítico*, movimiento de actualización de los saberes del lector, devenidos de los textos ya leídos y por leer según las demandas del texto del aquí-ahora. Es lo que explicaremos en este trabajo a partir de los cuentos folclóricos referenciados.

## 2. Los orígenes del concepto de *intertextualidad*

La intertextualidad es un fenómeno discursivo, pues tiene presencia en las interacciones comunicativas, sea desde la conversación cotidiana o académica o en la interpretación de las materias artísticas y literarias; el origen conceptual se encuentra en las investigaciones de Mijail Bajtin hacia la segunda década del siglo XX. Bajtin introdujo los conceptos de *diálogo* y *dialogismo* para mostrar que «todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados» (1982, p. 258) e incluye en dichas relaciones lo que ocurre con la esfera social diaria y con los relatos orales y los textos literarios. Así, nos dice que:

Dostoievski descubrió la naturaleza dialógica de la vida social, de la vida del hombre. No un ser prefabricado cuyo sentido debería revelar el escritor, sino un diálogo inconcluso con un sentido polifónico en proceso de formación. (1982, p. 340)

Y en esta misma perspectiva comenta las obras de Rabelais, Shakespeare y Cervantes.

A Bajtin le interesó investigar la lengua en acto/proceso, no la lengua como un sistema estable (Saussure, [1916], 1945), sino como un acontecimiento social en permanente recreación; disintimos al respecto de algunos planteamientos (Allen, 2011; Parham, 2016) que ubican el origen de la *intertextualidad* en la obra del lingüista ginebrino. Una de las premisas más contradictorias y controversiales del *Curso de lingüística general* es precisamente considerar que:

La lengua existe en la colectividad en la forma de una suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro, más o menos como un diccionario cuyos ejemplares, idénticos, fueran repartidos entre los individuos. (p. 65)

Con todo, reconoce también el carácter social de la lengua y el poder creativo del hablante. Ferdinand de Saussure se interesó por estudiar el sistema y no el proceso (el habla), porque consideró que el proceso pertenecía a otras disciplinas, la semiología o la psicología social; es precisamente otra disciplina, distinta a la lingüística, la que Bajtín propuso: la ciencia sobre el discurso o la ciencia de los enunciados y es en esta perspectiva que explica el diálogo que acontece entre al menos dos conciencias que, con el tiempo, para los estructuralistas de Francia será el referente orientador del término *intertextualidad*, o relación entre los textos en un texto.

En efecto, en la década de 1960, en el seno de la escuela estructuralista de París, Julia Kristeva es la primera (hasta donde sabemos) que reivindica la obra de Bajtín para explicar que un relato, folclórico o artístico, no es un punto fijo, «sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual» (1978a, p. 188). Kristeva introduce, entonces, el término *intertextualidad* para mostrar cómo:

[...] el significado poético remite a significados discursivos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos (...). Denominaremos a este espacio *intertextual*. Tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio mayor de los textos aplicados a nuestro conjunto. (1978b, pp. 66-67)

En un horizonte semejante al de Kristeva, Genette ([1982], 1989, p. 10) define la *intertextualidad* «como una relación de co-presencia entre dos o más textos, esto es, eidética y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro» y explica que la forma más explícita de intertextualidad «es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa) y «en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (...) que es una copia no declarada, pero literal». Asimismo, plantea

que hacen parte de la intertextualidad la alusión, «es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones...» (p. 10).

Entonces, la intertextualidad se corporiza o encarna en los textos como cita, plagio o alusión. Las reflexiones de Genette convergen en categorías que se enhebran en los textos, englobadas en la transtextualidad: la hipertextualidad, o «toda relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (al que llamaré *hipotexto*) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario» (p. 14).

En esto consiste el juego en el acto de leer: descubrir los hipotextos, que, como una red, determinan la singularidad de cada texto, como cuando jugamos a adivinar apoyados en los indicios que proporciona el enunciado adivinador.

También Barthes (1977) y Todorov (1981) aportaron a la reflexión, apoyados en Bajtin, sobre la manera como los textos funcionan: son ecos o resonancias entre sí. Todorov, por ejemplo, asume el texto como un dispositivo evocador y explica que «los hechos intertextuales se sitúan en el límite del campo simbólico, y algunas veces lo rebasan» (p. 69). Y Barthes ubica en el cuarto nivel de los procesos de lectura al intertextual, relacionado con la «presión de los estereotipos y/o de los textos anteriores de la cultura» (p. 84).

De otro lado, los «paseos intertextuales» del lector crítico, según Eco (1981), son reveladores de la abstracción inherente al trabajo dispendioso de quien interpreta y organiza lo que sabe (*Enciclopedia*) para probar hipótesis, como una manera de trascender la figura del lector ingenuo y dar lugar al lector que interroga a la vez que duda y propone conjeturas: es el nivel más alto del lector crítico.

### 3. Entonces qué entendemos por *lectura crítica*

Hemos hecho el recorrido conceptual anterior porque en los contextos educativos se aborda la lectura crítica de una manera ligera y arbitraria, restringiendo la «comprensión» a la libre opinión o a lo que quiso decir el autor, o *intentio auctoris* (Eco, 1992), o lo que quiere el lector que el texto diga (*intentio lectoris*), cuan-

do se trata de destejer los universos textuales que caracterizan a todo texto, es decir, la *intentio operis* o lo que la obra dice o intenta decir, como plantea Eco.

El niño, como lector crítico en potencia, percibe la actividad dinámica y asociativa de las relaciones entre los textos que conforman su espacio cultural. Desde el juego con los palimpsestos (los discursos que están detrás de lo que leemos), esto es, las huellas o rastros de textos que hablan en el texto activado, los lectores identifican y contrastan las voces implícitas en las historias narradas, como ocurre con los relatos folclóricos, populares o de hadas. El asunto es cómo provocar la emergencia de imágenes de textos ya leídos o escuchados o mirados (de ahí la importancia del proyecto lector) en el proceso formativo de los niños y las niñas y de las mismas maestras. Ya sea el perfil psicológico de los personajes, el espacio o topografía; la presencia de figuras y recursos para potenciar los universos ideológicos; la disposición enunciativa, el tono de las palabras en los personajes y los narradores; el lenguaje coloquial, o el efecto del color en los libros ilustrados y las remisiones entre los textos, se trata de la lectura crítica.

Propp ([1928], 1977), al identificar 31 funciones en los cuentos folclóricos, o maravillosos, confirma la copresencia de motivos que forman parte de la tradición cultural cuando se trata de narrar historias: son ecos milenarios en la morfología del cuento popular: la partida del héroe, la entrega del objeto mágico, la victoria sobre el antagonista, las bodas del héroe... En consecuencia, son rasgos propios de la intertextualidad.

Las analogías, o la relación de semejanza o de divergencia entre los distintos recursos en la diégesis hace parte de la intertextualidad, a la manera de un travestimiento textual, como lo señala Genette (1989), esto es, el «travestimiento de la imitación» o «mérito específico de relanzar constantemente las obras antiguas en un nuevo circuito de sentido» (1989, p. 497). Sloan (2003) plantea que la lectura de cuentos ilustrados, como el libro álbum, da lugar a las habilidades de la escucha: los niños participan con sus puntos de vista, aprenden a escuchar a otros, afirman y responden a preguntas que formulan tanto la maestra como sus demás compañeros: es la esfera semántica y cultural de una comunidad de lectores que aprende a reconstruir las voces entramadas en los textos.

El encuentro con los hipertextos da lugar al asombro y al regocijo, claves que fundamentan el deseo hacia la literatura y el ludismo en el acto de leer (Mata y Margallo, 2015). La indagación sobre las fuentes originarias (de dónde vienen los textos) y la identificación de las variantes hipertextuales, crea un estado de choque cognitivo y emocional en los lectores al descubrir la disparidad y a la vez semejanza entre las historias y los modos de narrarlas. Las producciones literarias son portadoras de valores culturales que los lectores perciben como ecos provenientes de otros lugares; Bajtin diría que son voces ajenas que se soslayan en los niveles implícitos de los textos.

El dialogismo forma parte de la *Enciclopedia del lector* (Eco, 1981), porque es el diálogo interior (Vigotsky, [1934], 1986) lo que corporiza las redes semánticas en el pensamiento del lector: los textos, en todos los géneros, están configurados por diálogos (voces o textos) que el lector reconstruye al suspender el mundo empírico al que pertenece para sumergirse en los mundos posibles representados en los textos: en el silencio del lector el pensamiento habla, alega y pregunta. Es un tema propicio para plantear en las aulas: ¿cuándo lees, sientes que en tu pensamiento aparecen alegatos y valoraciones o juicios? Si es así, estás interpretando, luego la lectura está fluyendo con ángulo crítico.

Precisamente, Bettelheim (1977) sostiene que:

Las asociaciones conscientes e inconscientes que los relatos provocan en la mente del que las escucha, dependen de su marco general de referencia y de sus preocupaciones personales. (p. 21)

Ese marco de referencia corresponde a la *Enciclopedia del lector*, un repertorio de textos acumulados que hacen parte de la caja fuerte de la memoria. Cada vez que el sujeto interpreta, abre la caja fuerte y pone en funcionamiento la estrategia vinculante entre los textos guardados como un tesoro y el texto en proceso de apropiación. Al respecto, Eco (1979) afirma que:

[...] el lector debe actualizar el contenido (su enciclopedia) a través de una compleja serie de movimientos cooperativos [...] un texto se emite para que alguien lo actualice. (pp. 75-77)



De este juego de relaciones surge el pensamiento crítico. Los paseos intertextuales emergen en la mente del lector infantil como imágenes que devienen de la comparación, por semejanzas o diferencias, entre una historia y otra; sin darse cuenta, este lector iniciado recurre a la inferencia y a la anticipación para prever lo que sucederá; reconstruye los hipotextos y plantea hipótesis interpretativas sobre lo que se ha metamorfoseado, por qué y para qué.

También afirma Eco (1979) que:

El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él [...]. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. (p. 76)

El niño o el adulto, al reconocer las variantes textuales, activa las relaciones dialógicas, esa especie de cruzamiento entre los textos, a través de esquemas, entonces produce plusvalía y coopera para que los textos accedan a un lugar en ese proceso infinito de la semiosis. La lectura implica «hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen» (Jurado, 2016, pp. 13 y 14), como un juego de naipes en el que frente a una carta pongo otra con más valor o con valor semejante.

## 4. El caso de Rapunzel

Rapunzel, la joven de cabellera larga y rubia que ha sido encerrada por una bruja en una torre, es un cuento de tradición popular con múltiples intersticios propicios para la lectura crítica. Hacia 1812, los hermanos Grimm publicaron una versión que describe un final menos cruel y doloroso que en las versiones orales. Es posible rastrear el hipotexto en la obra de Basile con el cuento *Petrosinella*, publicado en 1634. Esta obra recoge pasajes de los relatos orales. En *Petrosinella* se trata de una ogresa, una vecina chismosa, que cultiva en su jardín el perejil objeto del antojo de quien será la madre de Petrosinella; la futura madre a escondidas de la vecina toma manojos de perejil para una salsa; al ser descubierta, es obligada a prometer que cuando sea madre le entregará

el hijo o la hija, compromiso que se cumple, pero a la edad de 7 u 8 años, cuando Petrosinella ya va a la escuela. La bruja la encierra en una torre y un día el príncipe la observa y se enamora de la joven; las bellotas mágicas fungen de ayudantes cuando los jóvenes intentan la huida. Al igual que sucede con otros cuentos de hadas, el final es feliz y se inician los preparativos de la boda.

En la obra *Rapunzel* (2008), hipertexto de Rachel Isadora, la historia se sitúa en África. La niña es una hermosa bebé afrodescendiente y la bruja es una hechicera que la reclama. La ambientación topográfica supone cambios en el interior del relato primigenio. El príncipe viaja en una cebra y no en un elegante equino como sucede en la versión de los hermanos Grimm. La niña es de piel morena y su cabello rizado no es rubio, sino castaño oscuro. La protagonista es una princesa de ébano que se enfrenta a la soledad originada por su captora, una mujer que se asemeja a los chamanes de la cultura africana. La joven es liberada por el príncipe, quien ha perdido la vista a causa de los hechizos de la malvada mujer (en la versión de los hermanos Grimm el príncipe pierde la vista al caer de la torre empujado por la bruja y la recupera cuando caen lágrimas de la joven en sus ojos en el momento del reencuentro). En el aula de primero de Primaria, al indagar por las diferencias y las semejanzas, los niños y las niñas dicen:

*NIÑO 1: Esta es una versión de Rapunzel. Esta historia se parece a la otra, pero con cosas diferentes.*

*NIÑA 1: Es como el cuento de los hermanos Grimm, el pasado que leímos.*

*NIÑO 2: En el cuento dice que es un caballo, pero en este es una cebra (el príncipe va montado en una cebra). Parece parte de África porque allá hay jirafas y cebras.*

*NIÑA 2: Se parece mucho al cuento pasado, que dice la bruja: «Rapunzel, Rapunzel, deja tu pelo caer». ¡Le está copiando a la hechicera, a la otra, le está copiando!*

En una versión más reciente de esta historia, escrita por El Hematocrítico, en 2019, el hipertexto *Rapunzel con piojos* sorprende al lector por un elemento paródico e inesperado: la presencia de

piojos en la larga cabellera de Rapunzel, quien es atacada por estas molestas criaturas que se multiplican por su extensa melena sin aparente solución, pese a los esfuerzos de limpieza de Blancanieves y sus enanitos, o el rayo congelador de la Reina de las Nieves. La copresencia de los textos en el texto constituye un ejemplo del dialogismo textual, un encuentro literario que pone a los lectores a trabajar buscando la hilazón entre varios cuentos «infantiles» (*Blancanieves y los siete enanitos*, *La Reina de las nieves*) cuyos personajes rodean y ayudan a Rapunzel. Al preguntar a los niños y a las niñas sobre las diferencias entre esta variante española y el cuento en la versión de los hermanos Grimm, argumentan:

*NIÑO 1: Ella (Rapunzel con piojos) conocía a los personajes de las otras historias.*

*NIÑA 1: Rapunzel dice que todo ha cambiado porque ya no todos los personajes son malos.*

*NIÑO 2: He notado que en esta historia no solo aparece Rapunzel, sino otros personajes de otros cuentos como Blancanieves, fantasía, además de otras princesas.*

*NIÑA 2: No todas las historias de Rapunzel son iguales. Hay muchas versiones, como en Caperucita Roja.*

Estos registros nos muestran la actitud de juego de los niños y las niñas cuando se trata de identificar semejanzas y diferencias entre los cuentos; el acto de «copiar», que desde las categorías señaladas hacen parte de la copresencia de textos anteriores, es una señal de la disposición crítica de los niños y las niñas lectoras: retiran la cáscara, como diría Hebreo ([1535], 1986), para acceder a la médula.

## 5. El caso de *Caperucita Roja*

*Caperucita Roja* es otro cuento de tradición folclórica que ha sido objeto de la hipertextualidad. La versión de Marjolaine Leray (2009) muestra a *Una Caperucita Roja* cuya protagonista es una

niña audaz. El mal aliento del lobo (escenario socialmente bochornoso), condiciona a que Caperucita le ofrezca un caramelo; el lobo, sin dudarle, procede a comerlo, y después de eso muere atragantado. Al preguntar a los niños y a las niñas sobre las diferencias entre la obra de Leray y la versión hipotextual de los hermanos Grimm, los niños y las niñas dicen:

*NIÑO 1: Es igual al cuento que leímos el pasado martes. La Caperucita Roja no le tenía miedo a nada.*

*NIÑA 1: Este cuento es diferente, no está la abuela, ni el cazador ni la mamá, ni árboles.*

*NIÑO 2: La historia es un poquito diferente de las demás, porque ella, Caperucita Roja, no está en casa de la abuela. Además, el lobo es ingenuo, es como tonto.*

*NIÑA 2: Ese lobo se parece a Blancanieves, que le dan una manzana envenenada. Se volvió mala la Caperucita Roja.*

En efecto, en las distintas versiones no es Caperucita Roja la que le tiene miedo al lobo; son los adultos quienes la previenen; un imaginario cultural tiene presencia en la conciencia de Caperucita, la del hipotexto: está haciendo el bien al visitar a su abuela y, en consecuencia, el mal está alejado. En otras versiones, como la de Triunfo Arciniégas, el lobo le tiene miedo a Caperucita, pero es el miedo bobo de los enamorados, porque el lobo se ha enamorado de Caperucita, una niña arrogante que mira con desdén y maldad al lobo, mientras se desplaza con minifalda comiendo chicle; es Caperucita la que obliga al lobo a comerse a la abuela, porque quiere heredar; es decir, el mundo al revés: *Caperucita Roja y otras historias perversas* (1996).

## 6. El cuento *Rapunzel* y su uso publicitario

Eco (1979; 1992) distingue entre el texto como uso y el texto como interpretación. El primero responde a los caprichos del lector: usa el texto para promover sus ideas, no las del texto; el segundo, al contrario, deviene del trabajo intenso con las abs-

tracciones inherentes a la justificación de conjeturas desde el universo específico del texto; es el texto, no el autor ni el lector lo que prevalece en la interpretación. Una campaña comercial de la empresa Burger King, titulada *Rapunzel*, publicada el 20 de mayo de 2007, muestra lo que llamamos el *palimpsesto* en el juego pansemiótico de los textos.

Al preguntar a los niños y a las niñas sobre qué podrían decir sobre la imagen, destacamos:

*NIÑO 1: Rapunzel le está tirando el pelo para que el repartidor le lleve la comida. Es como en un episodio que leímos, Rapunzel le tira el cabello a su futuro esposo, pero aquí le están llevando hamburguesas y papas.*

*NIÑA 1: Veo a Rapunzel en la torre como si hubiera pedido al trabajador que le trajera una hamburguesa. Él está subiendo por el pelo que es largo y rubio.*

*NIÑO 2: Me recuerda cuando leímos Rapunzel. Ella está en la torre y sube un pedido de Burger King.*

*NIÑA 2: En lo que yo veo se ve una mujer con un cabello muy largo, que son las características de Rapunzel, su cabello amarillo y brillante como el sol. El señor es un repartidor de hamburguesas. Rapunzel de pronto le gusta las hamburguesas y está lanzando su cabello para recogerlas. Esta imagen es una simulación... es algo muy parecido a lo que es de verdad. Por ejemplo, el cuento de Blanca Nieves; si uno le pregunta a otra persona cuántos enanitos tenía Cenicienta, es una simulación, porque era Blanca Nieves.*

Así, la intertextualidad como fenómeno literario constituye el puente pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico. No solo contribuye a la emergencia de juicios de valor cuando el lector logra establecer un contraste entre las distintas variantes, sino que permea la mente a través de una amplia gama de voces, todas distintas y provocadoras para la conversación y el alegato. Como hemos señalado en otro momento:

Saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica. (Jurado, 2019, p. 46)

Sin duda, la copresencia de los textos en el texto constituye un camino desafiante y placentero, un juego palimpséstico que invita a los lectores a develar las conexiones, visibles e invisibles, entre las obras emblemáticas de la tradición y los textos imitadores.

## 7. Referencias bibliográficas

- Allen, G. (2011). *Intertextuality*. Routledge.
- Arciniégas, T. (1996). *Caperucita Roja y otras historias perversas*. Panamericana.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1977). *Image-music-text*. Fontana.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Paidós.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1997). *Aprender a leer*. Grijalbo.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Jakobson, R. (1975). Lingüística y poética. En: *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Jurado, F. (2018). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Revista Ruta Maestra*, 8 (2014). Santillana.
- Kristeva, J. (1978a). *Semiótica 1. Fundamentos*.
- Kristeva, J. (1978b). *Semiótica 2. Fundamentos*.
- Lluch, G., Colomer, T., Valriu, C., Rodríguez, A. y Durán, T. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Norma.
- Mata, J. y Margallo, A. M. (2015). *La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela*. En: *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 179-202). Pirámide.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad Castilla-La Mancha.

- Parham, F. (2016). *Manifest Intertextuality and Readability in SLA Handbooks*. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (5), 867-875.  
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0705.06>
- Propp, V. (1974). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Seuil.
- Rosenblatt, L. (1995). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós.
- Sipe, R. L. (2008). *Story time. Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College.
- Sloan, G. D. (2003). *The child as a critic: Developing literacy through literature, K-8*. Teachers College Press.
- Todorov, T. (1981). *Simbolismo e interpretación*. Monte Ávila.





## BLOQUE II: EXPERIENCIAS DE AULAS Y CENTROS



# Dinamizar la lectura en el primer ciclo de Educación Infantil

ANA BERICUA GORDILLO Y ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO  
Universidad de Cádiz

## 1. La relación entre los niños y los libros

Una mañana lluviosa de invierno, en un aula de 2-3 años, de repente, uno de los alumnos se acerca a uno de los ventanales. La maestra siente curiosidad y se interesa sobre lo que hace, entonces el alumno se detiene frente al cristal. Al acercarse espera a que hable y este, a los pocos segundos, la mira y le dice:

*Mira, seño, la lluvia parece como moco de jirafa en el cristal, y está todo el cristal lleno de mocos de jirafa.*

Sorprendida por el comentario fantasioso del alumno, la maestra llama a toda la clase y los sienta frente al cristal a que vieran los «mocos de jirafa». No había visto en su vida un moco de jirafa, pero lo cierto es que ese comentario dio lugar a un proyecto que hicieron sobre las jirafas, donde el hilo central era una historia sobre el «resfriado de la jirafa Juana». Un proyecto en el que cada día creaban nuevas actividades y les daban forma a algunas de las pensadas, en una mezcla perfecta de improvisación e imaginación.

Esta situación de aula pone de manifiesto el potencial que encierran los niños en cuanto a su creatividad y el gigantesco valor que tiene para un niño el hecho de que demos forma a sus comentarios y a sus pensamientos. Esa mezcla de creatividad y curiosidad del alumno y la permeabilidad del docente para extraer

de una situación puntual todas las posibilidades de generar situaciones de aprendizaje puede repercutir en el despertar del alumno por conocer y, por tanto, de su hábito lector.

La lectura desde el regazo puede ser entendida como un acto de amor y dedicación plena, en ella se produce ese acercamiento lector en los primeros años de vida que resulta una experiencia significativa y de vital importancia a nivel sociocognitivo. Siguiendo a Ballester (2015), para empezar a leer hay que empezar a aprender a leer el mundo, cosa que conecta, evidentemente, con la importancia crucial de la Educación Infantil, cuyo objetivo principal es que los niños empiecen a comprender el mundo que los rodea (Real Decreto, 95/2022) y a gozar de ese mundo (Ballester e Ibarra, 2013, p. 18).

En sus primeros años de vida el niño configura la mayoría de sus habilidades psicomotoras, cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales y la literatura constituye un acercamiento a esos códigos que rigen la sociedad (Vilda, 2009). Para que el niño mantenga la atención en una historia, no solo debe divertirse y llamar su curiosidad, sino también enriquecer su vida, estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su capacidad cognitiva y a ser consciente de sus emociones y, al mismo tiempo, enseñarle a solucionar los problemas que lo inquietan (Bettelheim, 1976), lo cual justifica que acercarse a los niños con textos literarios como puente constituye una plataforma para su desarrollo emocional.

Catalá (2004) incide en que una de las ventajas del uso de los cuentos es que ayuda a la identificación de emociones y a crear un clima cálido entre el docente y el niño en el momento en el que se le cuenta el cuento. La conexión que vincula a un maestro con su grupo-clase se fortalece por medio de las lecturas, ya que se crea un clima de confianza. Un momento juntos dentro de un espacio que se antoja mágico y conmovedor tanto para los niños como para los maestros.

Debido a las características diversas de los alumnos del Primer Ciclo de Educación Infantil, existen variadas formas para adaptar las propuestas lectoras a la edad y según el interés, pero podemos caer en el falso mito de instrumentalizar la Literatura, dándole un fin pedagógico a todo contenido literario que cae en nuestras manos docentes (Cervera, 1989; Neira Piñeiro y Martín Macho, 2020). Porque la literatura ya tiene una finalidad en sí

misma, que es deleitar a los lectores y no necesita de justificación educativa para conseguir sus objetivos.

Desde su nacimiento, se puede considerar a los niños como individuos capacitados para acceder a la cultura letrada de su comunidad, estableciendo un contacto desde los 0 años con el libro como objeto manipulable (Sánchez y Gutiérrez, 2022). Este contacto con los libros se debe hacer tanto desde el entorno familiar como escolar, estimulando la experimentación para aproximarse al disfrute de las obras literarias (Gil, 2019) y acompañado por la mediación del adulto para favorecer la selección adecuada de obras literarias de calidad (Munita, 2021). Mantener los libros al alcance de los niños favorecerá un contacto directo con estos y permitirá que el momento lector se cree de forma natural y se conciba como un hecho placentero que no precisa de un lugar o instante determinado. Un acercamiento adecuado conlleva que la infancia manipule los cuentos a su antojo, que tenga una relación libre, sin tiempo ni espacio.

La importancia del maestro, como mediador, es fundamental en este proceso, al ser el encargado de propiciar un encuentro gratificante entre los niños y los libros y de crear situaciones de aprendizaje que propicien la comprensión, interpretación y apropiación del texto literario, ello implica, evidentemente, que sea un buen lector capaz de transmitir esa pasión (Chartier, 2004; Colomer y Munita, 2013; Contreras y Prats, 2015; Grando y Puig, 2014; Munita, 2016; Parrado, Rivera y Gutiérrez, 2022; Taberner, 2012, entre otros). Es indispensable crear un hábito adecuado en el niño desde que nace, y nunca transmitirlo como una obligación, ya que, de esta forma, se consigue el efecto contrario y los niños se alejarán, por asociar un estímulo negativo a este momento y relacionarlo con una situación de obligatoriedad, no de elección personal como se pretende que sea (Ballester e Ibarra, 2013).

Las neuronas espejo nos permiten imitar acciones que inconscientemente llaman nuestra atención y se activan al reaccionar ante un estímulo que provoca una emoción tanto positiva como negativa (Figuerola, 2020), lo que justifica que promovamos la lectura desde nuestro propio ejemplo, haciendo de la lectura un momento placentero y transmitiendo la forma de tratar correctamente los libros y de adquirir la literatura como una fuente natural de recursos literarios y temas interesantes.

La mediación lectora no es solo misión del maestro, sino también de otros agentes como los padres (y otros familiares), los bibliotecarios o los libreros. Cuando la narración la realiza una persona conocida, este relato cobra el doble de sentido porque se establece un vínculo emocional que podrá perdurar en el tiempo. Esto es lo que ocurre en el aula cuando la maestra coge su libro y los alumnos escuchan, o cuando un padre escoge un libro y sus hijos lo miran ensimismados en la cama antes de dormir. Muchos de nosotros hemos crecido rodeados de historias que nos contaban nuestros mayores, leyéndolas en libros o salidas de su propia imaginación. Recordar esas historias nos transporta a momentos en los que recordamos a esas personas. Cuando la lectura se ofrece desde el vínculo familiar y/o escolar, favorece la creación de momentos significativos con el niño alrededor de la lectura. Se entabla una relación recíproca y amable que incentiva el gusto lector desde la primera infancia. Entendemos, pues, que el contacto con los textos permite que se establezca un vínculo emocional y comunicativo con la persona que lo transmite, quedará en el subconsciente del futuro lector.

No queremos terminar sin dedicar unas líneas a otro punto destacable de la literatura en el aula de Educación Infantil como es el desarrollo del pensamiento creativo y con el que comenzábamos este texto. Una manera de fomentar la creatividad es a través de la desmitificación; es importante para ellos aportar una mirada crítica haciéndoles preguntas que validen las emociones propias y ajenas para poder llegar a comprenderlas. Para los niños de esas edades, el mundo es un folio en blanco y no tienen prejuicios, para ellos todo es posible. ¿Cómo romper las reglas? Incentivemos lo espontáneo, la expresión libre de sentimientos, inventemos nuevos finales, nuevos comienzos cargados de emociones o nuevas historias que hagan de la creatividad una herramienta potente y viva. Así, si pensamos en esas historias que conocemos desde niños, ¿qué habría pasado si Caperucita no hubiera ido a casa de su abuelita?, por ejemplo. Así pues, podríamos tener un enanito trabajando en las labores de la casa, un lobo que ayudase a Caperucita o una bella durmiente que, en lugar de esperar a su príncipe, estuviese al mando de su propio ejército de caballeros.

## 2. ¿Qué se hace en las aulas? Sistematización de las prácticas lectoras

A continuación, tratamos de ofrecer unas pautas surgidas desde la práctica docente en la EI La Algaida que sintetizan cómo se debería tratar el acceso a la lectura en las aulas de Educación Infantil.

### 2.1. Planificación de la lectura

En primer lugar, el trabajo con la lectura debe ser consensuado por parte de todo el centro donde se trabaje de forma coordinada para que a través de un proyecto lector la literatura impregne las aulas y se pueda crear un contexto alfabetizador que promueva el aprendizaje de las letras de forma natural y espontánea, por pura curiosidad, por puro placer, con la lectura y los libros como fuente de conocimiento y de disfrute.

Es crucial la disposición del aula y que los materiales existentes en ella estén colocados de forma adecuada, cuidando su estética, creando un ambiente relajado que invite a la exploración e incentive el aprendizaje. En ese sentido, es importante que esta cuente con una biblioteca de aula bien acondicionada y con los recursos que permitan al alumnado un contacto con la lectura de forma cómoda y agradable, y bien dotada de fondos actualizados. Pero una biblioteca se transforma en un objeto decorativo cuando no se la dota de uso; por tanto, tan importante como disponer de una biblioteca adecuada es tener las posibilidades de explotarla y dinamizarla y darle un uso diario, no solo para favorecer el gusto por la lectura, sino también por la contribución a la alfabetización y a llegar a las diferentes áreas del currículum que estos permiten. La formación en educación literaria de los docentes es, por ello, fundamental para una buena dinamización de la biblioteca que puede empezar por actividades que contribuyan a extender la cultura lectora entre el alumnado como pueden ser, por ejemplo, la creación de carnets de biblioteca y el posterior préstamo de libros que hace que los alumnos imiten el ejemplo del adulto mediador. Dicha biblioteca se ha de complementar con la de centro, también dotada de medios adecuados y la actualización y diversidad de fondos necesarios para ofrecer productos literarios de calidad a los alumnos.

## 2.2. La selección de obras

La selección de obras para el aula puede obedecer a diferentes criterios, ya que se pueden conjugar los gustos del docente con el del alumnado o también la validez de la lectura para poder realizar actividades posteriores que nos lleven a lo que llamamos *cuento activo*. Pero lo que sí debe presidir la elección es la flexibilidad y también la variedad, y, en este sentido, se ha de procurar que no todos los libros sean de los mismos autores.

## 2.3. Actividades que funcionan

En Primer Ciclo, podemos establecer determinadas formas de dinamización de la lectura a través de actividades y espacios que posibiliten crear una sinergia de historias constantes en el aula.

Además, podemos establecer momentos para contar cuentos, bien durante la asamblea o para iniciar la actividad posterior, también el momento después del almuerzo es propicio para este tipo de actividades. Ese tiempo que se establezca para proceder a contar el cuento, debe estar envuelto con una elección acertada del título y una presentación delicada con las consiguientes fórmulas de apertura y cierre apropiadas. Respecto a la forma de contar el cuento, también debe prestarse especial atención a la entonación, ritmo y uso de onomatopeyas o voces.

A continuación, presentamos una serie de actividades que, a través de la experiencia en el aula, han favorecido el contacto con la lectura:

- *El cuento activo*: se trata de extraer todas las posibilidades de explotación que nos ofrece un cuento para que se convierta en el eje de las actividades que pueda generar y donde los alumnos adoptan un rol activo basado en la creatividad (véase Bericua, 2021, para más información).
- *La maleta de los cuentos*: sirve para presentar varios cuentos en una maleta y con unas gafas especiales que sirven para poder leer esos cuentos. Primero, cada docente cuenta uno o dos cuentos, y luego son ellos con las gafas los que cogen los cuentos y los cuentan.
- *Libro viajero*: este libro es creado por las familias como un álbum ilustrado en el cual, según la temática que les toque, de-



berán reunir fotografías para documentar y escribir o nombrar cada imagen. Ej.: «Mi familia», «el origen de mi nombre», «mi cuento preferido», «Mi receta favorita», etc.

- *Cuentan las familias*: una forma de incluir a las familias en el aula y de poder vincularlos con el proyecto que estamos llevando a cabo es pedirles que vengan a contar cuentos, incluso hacerlo de forma virtual aprovechando las posibilidades que nos ofrece la tecnología.
- *Cuentan las maestras*: se puede contar con la posibilidad de que maestros vayan a otros centros a contar cuentos para que así se establezcan colaboraciones con las que todos se puedan enriquecer.
- *Día del cuento*: dedicar un día cada semana a trabajar la literatura infantil a través de técnicas diversas (cuentacuentos, cantacuentos, cuento activo, teatro de marionetas, de sombras, etc.).
- *Mes de los cuentos*: se puede celebrar el mes de los cuentos en torno a los meses de marzo o abril (coincidiendo con la celebración del día del libro). A la hora de estructurarlo, se puede organizar por temáticas de las efemérides, por temáticas comunes por semanas, o bien leer cuentos diferentes cada día.
- *Navicuentos*: mes de adviento (diciembre), donde cada día se trabaje con un cuento relacionado con la Navidad. Extrapolable si fuera posible a otras festividades.
- *Visitas a bibliotecas*: es recomendable organizar visitas a las bibliotecas del entorno, pues resulta una actividad divertida y llena de aprendizaje, tanto para los alumnos como para los docentes. Si puede contar con la colaboración de las familias, también será positivo para ellas. En este tipo de actividades, además de asistir a cuentacuentos, los alumnos pueden aprender cómo funciona una biblioteca y manipular los libros.
- *Préstamo de libros*: a través del proyecto lector se busca implicar a las familias. Los alumnos eligen libros que se quieren llevar a casa para devolver la semana siguiente. Es un préstamo que simula el que se efectúa en cualquier biblioteca y que resulta muy estimulante para los niños, que, así, pueden imitar a los mayores.
- *Encuentro con autores e ilustradores*: gracias a las redes sociales, el contacto con los autores resulta más fácil de conseguir. Este

tipo de encuentros con profesionales que se dedican a la literatura resulta gratificante para los niños y también para los propios autores. Junto con el fomento de la idea de que se puede conseguir vivir de lo que te gusta hacer, los alumnos pueden conocer mejor a los autores de los libros que leen.

- *Jugar con las letras*: es indispensable tener en el aula letras que puedan manipular y dar la posibilidad de jugar con ellas, para poder tocarlas, sentir sus formas e incluso poder comérselas, por ejemplo, si se pueden hacer galletas.
- *Carteles con su nombre*: otra idea es ofrecerles las letras y los nombres en el suelo, para que los comparen, identifiquen y discriminen las letras y de forma lúdica consigan formar su nombre propio.

### 3. De la formación inicial al aula

El compromiso de la universidad es el de ofrecer una formación inicial de calidad que proporcione a los alumnos las herramientas necesarias para afrontar el reto de fomentar la lectura desde las edades más tempranas. No obstante, esos avances en la investigación y en las orientaciones curriculares y su presencia en la formación de los docentes no siempre encuentran un reflejo claro en la práctica docente (Gil y Bigas, 2012; Sánchez y Santolària, 2020). Experiencias como la de la EI La Algaida nos hacen albergar esperanzas para que esa necesaria conexión entre la universidad, como lugar en el que los futuros docentes encuentren la orientación adecuada para su desempeño y las aulas de Educación Infantil sea más eficaz.

Y, por encima de esa formación, está el hecho de que el amor a los libros es el mejor motor para poder transmitir en los niños el deseo por disfrutar de ellos. Es en esos primeros años de vida cuando la palabra, el gesto amoroso, la mirada y el tono de voz de una madre, un padre, un abuelo o un maestro han sido estrechamente vinculados a una lectura amables desde el regazo. Ahí comenzará a crecer el ferviente deseo de leer, de salir al mundo de los significados que encierran las palabras para poder descubrirlas y, de paso, al mundo de las experiencias de otros, los personajes, que enriquecerán su propia vida a través de sus vivencias y experiencias. Los estudios respaldan estas afirmaciones

desde las que se entiende que el acceso a la cultura letrada debe apoyarse en este tipo de estímulos y en establecer un vínculo afectivo y de calidad con el libro como objeto (Colomer, 2005).

Los docentes tenemos la feliz exigencia de impulsar la creación del hábito lector para que continúe existiendo la posibilidad de vivir, en muchos mundos a la vez, desde los libros.

## 4. Referencias bibliográficas

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26.
- Bericua, A. (2021). El cuento activo. *MIACeduca*. <https://miaceduca.es/el-cuento-activo>
- Betthelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Booket.
- Catalá, M. J. (2014). *Las emociones en la literatura infantil. Cultivando emociones*. Generalitat.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Chartier, R. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En: *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>.
- Figuerola, J. (2020). *Educación en la lectura*. Plataforma.
- Gil, M. R. (2019). Currículum y primera educación literaria. De la oralidad a la lengua escrita. En: *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. (pp. 31-42). Octaedro.
- Gil, M. R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, n.º extra 6, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222906>

- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112 [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Munita, F. (2021). *Yo mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Neira Piñeiro, M. R. y Martín Macho, A. M. (2021). Los futuros maestros de Infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso en el aula. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Parrado, M., Rivera, P. y Gutiérrez, A. (2022). Educación literaria en el grado de maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz: leer para mediar. *Lenguaje y Textos*, 55, 93-103 <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17793>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* n.º 28, 22 de febrero de 2022, Ministerio de Educación y Formación Profesional, pp. 14561-14595.
- Sánchez, S. y Gutiérrez, A. (en prensa). Relaciones entre alfabetización inicial y educación literaria en la Educación Infantil: voces de maestras. En: *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea*. Síntesis.
- Sánchez, S. y Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. <https://n9.cl/nrjllh>.
- Vilda, A. (2009). *La resolución de conflictos a través de los cuentos*. ICCE.

# Educación literaria a través de experiencias interdisciplinares para una sociedad cosmopolita

MARÍA JOSÉ MOLINA-GARCÍA Y BEATRIZ MEDERER HENGSTL  
Universidad de Granada

## 1. Introducción

La *educación literaria* y la *interdisciplinariedad* son dos conceptos que están estrechamente relacionados en el ámbito educativo. La educación literaria busca desarrollar habilidades de lectura, comprensión, análisis y apreciación de textos literarios; la interdisciplinariedad, conectar las diferentes áreas del saber para abordar de manera más compleja y completa los problemas y desafíos de la realidad. En el ámbito de la educación literaria, las experiencias interdisciplinares permiten conectar la literatura con diversas áreas de conocimiento, como la historia, la filosofía o la psicología, pero también con las ciencias naturales, las matemáticas o la educación artística, entre otras, promoviendo no solo la comprensión de la literatura en su contexto histórico, social y cultural, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el análisis desde perspectivas multidisciplinares.

Alcanzar esta meta requiere el empleo de metodologías con enfoques creativos y colaborativos que inciten a explorar la literatura desde estas diferentes perspectivas y a descubrir nuevas formas de comprensión y apreciación, cultivando, como apela Caro Valverde (2014), la formación integral del alumnado desde todas las competencias básicas, en torno a aquella que es primordial: la competencia en comunicación lingüística. Para ello, Caro defiende las metodologías de aprendizajes basados en tareas y en proyectos. Siguiendo este mismo enfoque metodológi-

co, presentamos en este capítulo una serie de experiencias implementadas en distintos centros educativos que avalan, aún más, sus propuestas, fomentando, además, los valores necesarios para el tratamiento de la multiculturalidad e interculturalidad que conlleva el enfoque cosmopolita de nuestra sociedad actual.

## 2. Interculturalidad y multiculturalidad: distinción entre términos

En las últimas décadas, países como España han pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de inmigrantes con distintas costumbres, lenguas y religiones. Esta situación influye en el contexto educativo en lo que se denomina *multiculturalidad en la escuela*, es decir, la existencia de una pluralidad de alumnado de diversas procedencias sociales y culturales en espacios educativos comunes (Carbonell, 2005).

Surgen, así, dos nociones básicas: *multiculturalidad* e *interculturalidad*. La multiculturalidad se refiere a un conjunto de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a unas creencias básicas generales que dan a los diferentes grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión (Pérez, 2001). Esto supone una forma de coexistencia con respeto mutuo, pero con un grado mínimo de interacción entre grupos culturales, que no entre individuos. Es ahí donde encaja el concepto de *interculturalidad*, referida a la interacción entre culturas, a través de un respeto activo y buena consideración hacia sí mismo y lo diferente, favoreciendo en todo momento la interacción positiva y colaboración, con un trato igualitario en los espacios abiertos, educativos y sanitarios. La interculturalidad se diferencia del multiculturalismo y del pluralismo por su intención directa de promover el diálogo y la relación entre culturas (Sánchez Fernández, 2013).

Educar para la diversidad cultural y la interculturalidad supone una actitud de valoración positiva hacia la relación entre distintas culturas y la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje óptimo y necesario. En este sentido, la educación intercultural debe fomentar valores de respeto, tolerancia, comprensión y valoración positiva de las diferencias culturales. Este

enfoque permite prevenir conflictos o, en su caso, trabajar la resolución de ellos, lo que implica globalizar y promover la relación, interacción, intercambio, puesta en común y colaboración de todo el grupo, aceptando la diversidad y enriqueciéndose de ella (Nikleva, 2012).

En el ámbito metodológico, las escuelas deben atender a los conocimientos previos e incluir referencias específicas a los grupos culturales minoritarios para que puedan verse reflejados, a través del aprendizaje cooperativo y el currículum interdisciplinar, ajustando los contenidos con matices de diversidad.

### 3. Experiencias en Educación Infantil

#### 3.1. *Jugando a los cuentos*

Los cuentos motores son una buena herramienta para combinar las áreas de educación literaria y de educación física. Se definen como cuentos narrados, a veces ayudados por la música, que pueden suscitar el planteamiento de movimientos, juegos, simulaciones y dramatizaciones (García y Pérez, 2010; Iglesia, 2008). No obstante, a juicio de Taberero, Aliseda y Daniel (2016), se han apartado otros elementos cognitivos y de construcción del pensamiento y del aprendizaje que pueden ejercitarse con ellos. Por esa razón, presentan una experiencia interdisciplinar realizada en un aula de tercero de Educación Infantil a partir del cuento *La estrella que cayó del cielo* (Robson y Newsham, 2005), donde los animales del bosque fracasan ante el intento de devolver al cielo una estrella que ha caído, hasta que descubren que la solución está en la unión del grupo. Los valores transmitidos se sitúan en la cooperación y el esfuerzo conjunto. Tras una tertulia que garantiza la comprensión del texto, el centro de interés se focaliza en el Sol como protagonista de la obra y se plantean actividades interdisciplinares.

En el primer juego, un alumno representa al astro luminoso y persigue a los demás para pillarlos, pero ellos han de procurar no ser tocados para evitar su quemadura. Si ocurriera, la piel se recupera al frotar la crema solar (representada por otro jugador) en nuestro cuerpo, aportando el factor de protección necesario; otros trucos será llevar gorra, jugar bajo la sombra, tomar agua...

Otra actividad surge cuando los discentes averiguan que el Sol está formado por gases y busca hacerse más fuerte apropiándose de más. El juego consiste en formar una cadena conforme el niño que hace de Sol se acerca y desplaza por todo el espacio. Otra actividad es la visita a los distintos planetas, formando un cohete y coordinando el movimiento de despegue a base de flexiones y extensiones del tronco. Ya en Mercurio, para mantener el equilibrio mientras el planeta gira, deberán, unidos por parejas, girar todo lo deprisa que puedan, tanto a la izquierda como a la derecha. Las autoras proponen sucesivamente una actividad motriz y cognitiva conforme a las características de cada planeta al que visitan.

### 3.2. *Abenizando cuentos*

En los últimos años, muchos docentes han puesto en práctica el método ABN (cálculo abierto basado en números) vinculando la educación literaria con las matemáticas, trabajando sus contenidos mediante cuentos que recogen tales conceptos. En esta línea, Lorenzo y Bruno (2019) publican una experiencia implementada en un aula de 5 años, donde trabajan cuatro cuentos aplicando las bases del ABN: *La cebra Camila* (Núñez y Villán, 2000), *¿A qué sabe la Luna?* (Greniec, 2007), *Un amor de botón* (Carlíoz y Martín, 2011) y *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2005).

En el primer álbum, una cebra algo desobediente pierde sus rayas, por lo cual, para evitar que sus padres la regañen, distintos animales se desprenden de algo que los caracteriza para vestirla. Además de valores como la solidaridad, el compañerismo y la importancia del trabajo en equipo, se aprenden los conceptos de número y cantidad, a ordenar las cebras de mayor a menor número de rayas, así como averiguar cuántas cebras, que van y vienen en la selva, quedan en la manada o se suman al grupo.

El segundo supone una nueva muestra de colaboración y trabajo en grupo, así como el acercamiento simbólico y culturalmente diverso a la luna: presenciar cómo la curiosidad de los protagonistas por probar el sabor que tiene el satélite los incita a aunar esfuerzos para conseguirlo. La variedad de los personajes que intervienen permite que los discentes comparen y ordenen por talla y peso a los animales participantes.



La tercera obra presenta una singularidad: la vida en paralelo de sus dos protagonistas (doña Enriqueta, en las páginas de la izquierda, y don Gabriel, en las de la derecha), a quienes les gusta la moda y, especialmente, los abrigos, pero, al salir de una tienda, ambos pierden un botón en sus prendas y, en su afán por encontrarlo, vivirán peripecias simultáneas y parecidas hasta cruzar sus caminos. Los pequeños lectores trabajan la posición y orientación espacial, al asumir ser los botones de ambos personajes y las distintas ubicaciones que describe el argumento, así como la interpretación de mapas en los que se representan gráficamente sus desplazamientos.

Finalmente, con el último álbum, se asiste a un ejemplo de integración y voluntad colectiva, cuando un grupo de círculos busca una solución para que su amigo cuadrado pueda entrar por una puerta con forma redonda, sin que ello suponga cambiar radicalmente su esencia, claro. A partir de ahí, se trabaja la clasificación de las formas geométricas de distintos objetos cotidianos, así como patrones de seriación.

### 3.3. Experiencias en Educación Primaria

#### 3.3.1. *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Jules Verne

Esta experiencia comienza con la puesta en práctica de la técnica de trabajo cooperativo *lectura compartida* (Mederer, 2019), favoreciendo, así, la lectura de tres versiones distintas de la obra de Verne, en consonancia con el nivel de competencia lectora que presentaba cada uno de los grupos previamente organizados atendiendo a ese criterio. Los productos finales asociados a este proyecto, realizado en varias ocasiones y con distintos grupos escolares en el aula de cuarto de Primaria (Mederer, Bueno y Núñez, 2019; Mederer, 2021), conllevan la creación de una presentación y posterior exposición de los aprendizajes realizados, y la elaboración de una versión adaptada del libro mediante el uso de la aplicación Bookcreator y su posterior lectura al alumnado de la etapa de Infantil.

La lectura se llevó a cabo realizando paradas coincidentes con las distintas etapas del viaje emprendido por los protagonistas de esta aventura, permitiendo la búsqueda de información relativa a la localización geográfica de diversos países, lugares y monumentos de interés, gastronomía, lengua, cultura, religiones y

tradiciones propias de cada uno de ellos. Las indagaciones relativas a las diferentes divisas en curso y su cambio a la moneda utilizada por Fogg, a las distancias y sus equivalentes en el Sistema Internacional de Medida, así como en relación con los diferentes usos horarios, permitió que el proyecto abarcara el área de las Matemáticas. Los dibujos de escenas y personajes para su posterior escaneo e incorporación a la aplicación, así como el estudio y análisis de los personajes y sus descripciones, a las que se sumaban las correspondientes a lugares y animales, las redacciones del texto adaptado, etc., garantizaban el carácter multidisciplinar del proyecto.

Por otro lado, el acceso a dispositivos electrónicos permitió el aprendizaje de herramientas propias de ellos y el manejo de programas de tratamiento de textos, edición y presentación, mientras que el uso de organizadores gráficos de diversa tipología y finalidad promovió el desarrollo de habilidades cognitivas y el fomento del pensamiento analítico, crítico, visible y creativo.

### 3.3.2. *Detectives*, de «Los cinco», de Enid Blyton

La lectura de cualquiera de los libros pertenecientes a la colección de *Los cinco*, de Enid Blyton, ya fuera en alguna de sus primeras versiones o en las revisadas y actualizadas recientemente, daba acceso a participar en la actividad detectivesca en la que, emulando a dichos protagonistas, el alumnado debía seguir las pistas y resolver los enigmas planteados en formato *breakout*, juego orientado a la apertura de una serie de cajas cerradas con candados de diverso tipo (llave, combinación, o laberintos lógicos), hasta llegar a la última, que aloja la pista o resolución final del misterio.

Llevada igualmente a cabo en el aula de cuarto de Primaria, esta experiencia (Mederer, 2022a) pretendía despertar el interés por la lectura y promover un diálogo dialéctico abierto a temas como la identidad y la igualdad de género, ideas socioculturales preconcebidas, igualdad social y étnica, elementos de la cultura anglosajona e, incluso, hábitos de vida saludable. Otras actividades posteriores a la lectura, como la producción de relatos breves protagonizados por *los cinco*, la identificación de accidentes del relieve o la creación de enunciados problemáticos y su resolución lógica, entre otras, otorgaban el carácter interdisciplinar al proyecto.

### 3.4. Experiencias en Educación Secundaria

#### 3.4.1. *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift

El aprendizaje basado en retos permite el desarrollo de actividades capaces de despertar interés en el alumnado de Educación Secundaria. El reto, en esta ocasión, consistía en averiguar el código que permitía salir de un *escape room* ambientado en *Los viajes de Gulliver*, de Swift (Mederer, 2022b)

El proceso de indagación requería la resolución concatenada de diversos enigmas, cuyo planteamiento cuestionaba aspectos como el paralelismo entre los personajes de la obra y los personajes políticos de la época; los escenarios y sus supuestas localizaciones en el mapa real; los diferentes recursos estilísticos literarios empleados y, dadas las particularidades propias de cada uno de los países que visita Gulliver, las formas geométricas, música, clases sociales y el largo etcétera al que se presta la riqueza de la obra de Swift.

El enfoque con el que se iniciaba esta actividad es opuesto al habitual en el aula: no se precisaba la lectura previa del libro. El objetivo principal de la experiencia era fomentar el deseo de conocer y leer la obra; el reto, en este caso para el docente, era despertar esa inquietud en la mayoría del alumnado.

#### 3.4.2. *Musicalizando poemas*

El binomio formado por la literatura y la música aumenta sus adeptos, precisamente, por haber quedado demostrada en diferentes investigaciones, su conexión y relación interdisciplinar. La literatura evoca en muchas ocasiones referencias musicales directas, a través del ritmo, de estructuras paralelísticas, etc., o indirectas, mediante alusiones semánticas o fonológicas que confieren al texto un ritmo particular y que permiten despertar en el receptor las mismas sensaciones. Especialmente importante es la relación existente con la poesía, aunque este nexo ocurra tanto en narrativa como en teatro (López, 2013).

Sánchez (2011) incide en que el carácter inmaterial de la música posibilita que el estudiante aumente su predisposición a aprender y su creatividad, influyendo no solo sobre su intelecto, sino también sobre sus sentidos y su empatía, favoreciendo, de este modo, un aprendizaje más duradero.

Conforme a estos preceptos, Escoz y Molina (2020) proponen una programación anual de educación literaria basada en el

género poético, que suele despertar cierta animadversión entre los jóvenes, combinándola con la educación musical mediante aprendizaje cooperativo y basado en proyectos. Dirigida a estudiantes de segundo curso de ESO, los elementos clave en los que se basa son validados por docentes de seis centros de Secundaria.

Como muestra, incluimos algunas de las actividades propuestas, como la audición de la canción *Blowin' in the wind* de Bob Dylan y posterior traducción y debate para exponer las interpretaciones y sentimientos evocados ante su mensaje. Otra actividad consiste en indagar acerca de las figuras retóricas, elaborar una infografía y buscar ejemplos representativos en canciones actuales; comparar los elementos característicos del Romanticismo en canciones de diferentes estilos del momento; versionar el poema *Romance de la luna, luna*, de Federico García Lorca, para diseñar, con él, una canción de karaoke, en formato de videoclip con fotografías mediante programas como Audacy y Windows Movie Maker.

También se proponen «batallas de rap» donde el alumnado, a partir de la audición de la canción *Lazarillo* de Raphael, elabore por grupos un rap basado en los amos que aparecen en *El Lazarillo de Tormes*, o de hip hop tras la audición de la canción *Quijote hip hop*, compuesta por el rapero Zénit, y que sirve para, una vez analizada la rima y mediante programas como Hydrogen, transcribir el ritmo diseñado y combinar todo tipo de instrumentos. O paralelismos entre el contenido de *Ella* de Bebe y fragmentos de la obra *Fuenteovejuna* de Lope de Vega; entre *Te dejo Madrid* de Shakira y *El sí de las niñas* de Leandro Fernández de Moratín, o entre *Sin ti no soy nada* de Amaral y la obra *La Celestina*.

### 3.4.3. ¿Ayudamos a Kawamoto Homura?

Dirigida al segundo ciclo de ESO, se propone la creación de una historia de ficción en formato manga japonés tras indagar en personalidades femeninas relevantes, de distintos campos científicos, de todos los tiempos. Se pretende conocerlas de forma más profunda y visibilizarlas, investigar en su obra e indagar en sus personalidades.

Siguiendo los principios del aprendizaje colaborativo y la metodología del aprendizaje basado en problemas, se plantea un reto ficticio, pero de base real e interdisciplinar, que los estudiantes deberán abordar, sopesando las posibilidades y tomando decisiones, para llegar a soluciones múltiples.

El reto se plantea partiendo de unas declaraciones en prensa internacional de Kawamoto Homura, autor del manga *The war of the greedy witches*, acerca de su investigación para crear nuevos personajes que participen en el torneo de Walpurgis, evento en torno al cual gira el argumento de su obra y en el que ya participan Cleopatra, Madame Curie, Juana de Arco, Mata Hari, Catalina la Grande, la pirata inglesa Mery Read, la reina japonesa Himiko, Zenobia o la condesa húngara Elizabeth Báthory. Para la selección, ha de seguirse el mismo criterio que lo ha guiado hasta ahora, pero esta vez quiere que sean mujeres españolas. El fin es llegar a cumplir el mayor deseo de sus vidas, merced a un rasgo identitario de su personalidad, que se convierte en su superpoder gracias a un contrato que, antes de morir, se les ofrece por parte de seres demoníacos. Los estudiantes se transforman en asesores de Homura, han de buscar a esas escritoras y, conforme a sus biografías y obras, trazar perfiles y organizar equipos.

Los productos elaborados se presentan en folletos informativos donde se recoge lo más significativo de la biografía y obra de dichas mujeres, y su perfil de participante del torneo, debidamente justificado con los datos reales barajados. Asimismo, construyen un relato manga en el que integran una selección de estas.

## 4. Conclusiones

Estas experiencias interdisciplinares realizadas en diferentes centros y etapas educativas avalan la efectividad de una educación literaria y multicultural centrada en el conocimiento intercultural, las habilidades lingüísticas, el pensamiento crítico, la empatía y el respeto como formas de enriquecer la formación integral de los alumnos, fomentando su capacidad de comprensión crítica y su apreciación de la diversidad cultural y social del mundo, ayudándolos, de este modo, a convertirse en ciudadanos efectivos.

## 5. Referencias bibliográficas

Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Los Libros de la Catarata.

- Caro Valverde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32, 3, 31-50 31. <http://dx.doi.org/10.6018/j/210961>
- Escoz Zamora, M. y Molina-García, M. J. (2020). *Fomento de la lectura en la ESO a través de experiencias músico-literarias* [trabajo fin de máster, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/80555>
- García, B. M. y Pérez, M. (2010). Cuento motor: «Una pizca de magia». *Revista EF Deportes.com. Revista Digital*, 149. <http://www.efdeportes.com/efd149/cuento-motor-una-pizca-demagia.htm>
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Revista de comunicación y nuevas tecnologías. ICONO*, 14, 10, 1-15.
- López, E. (2013). Literatura y música. *BROCAR*, 37, 121-143. <https://doi.org/10.18172/brocar.2541>
- Lorenzo Castillo, A. y Bruno Castañeda, A. (2019). *Los cuentos como recurso de las matemáticas en la etapa de Educación Infantil*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Grado de Maestro en Educación Infantil.
- Mederer, B., Bueno, A. y Núñez, P. (2019). Towards a Healthy Diet by the Hand of Phileas Fogg and Passepartout. *The International Conference on Teaching, Learning, and Education*. <https://www.doi.org/10.33422/ictle.2019.03.165>
- Mederer, B. (2019). Clásicos en el aula a través de la lectura compartida. En: *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*. Octaedro.
- Mederer-Hengstl, B. (2021). De la lectura escolar a la lectura libre de los clásicos: algunas experiencias de aula. *XXII Congreso Internacional SEDLL*.
- Mederer-Hengstl, B. (2022a). El *breakout* en Educación Primaria como recurso para el fomento de la lectura y la escritura: una experiencia de aula. *XXIII Congreso Internacional SEDLL*.
- Mederer-Hengstl, B. (2022b). Un *escape room* en el aula de secundaria basado en clásicos de la literatura: el fomento de la lectura y el aprendizaje interdisciplinar. En: Gutiérrez, V. L. (coord.). *Hacia la consecución de logros extraordinarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 327-336). Egregius.
- Nikleva, D. G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 991-999.

- Pérez Juste, R. (2001). Calidad de la educación: personalización educativa y pertenencia social. *X Conferencia Mundial Trianual: Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de paz*. UNED.
- Sánchez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en educación secundaria: TIC, música y medios audiovisuales. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 39, 151-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3721977>
- Sánchez Fernández, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. En: *Diversidad Cultural y Educación Intercultural* (pp. 55-71). GEEPP.
- Tabernerero Sánchez, B., Aliseda García, B. y Daniel Huerta, M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la Educación Física. *Retos*, 29, 216-222.





BLOQUE III: PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
PARA ABORDAR EL TRATAMIENTO DEL  
GÉNERO EN LA EDUCACIÓN LITERARIA



# Niñas y niños sueñan igual cuando leen: propuestas para lectura literaria y género desde Educación Infantil

ISABEL CABANAS SALVADOR  
Equipo de Orientación Educativa de Sanlúcar, Cádiz

PAULA RIVERA JURADO  
SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ  
Universidad de Cádiz

## 1. Introducción

El ser humano se construye en sociedad, por lo cual necesitamos de la interacción con los que nos rodean desde el momento en que nacemos. A medida que nos vamos relacionando, se van desarrollando nuestros sentidos, nuestros pensamientos y vamos formando nuestra identidad, con lo que los principios son más que importantes, son esenciales para establecer las bases sobre las que se trabajará, más adelante, durante la pubertad y la adolescencia.

La literatura infantil juega un papel fundamental en este proceso, desde los comienzos, introduciendo el libro como objeto de apego, para la creación de rutinas, de interacción social o de representación. A estas primeras edades podemos trabajar el libro infantil no solo a través de la introducción de la palabra, sino también creando paisajes, representando los elementos más importantes que aparezcan en ellos, despertando el interés, la curiosidad y generando la necesidad de experimentarlos y vivenciarlos. Estas primeras conexiones crearán en los bebés un afianzamiento positivo hacia lo que posteriormente se convertirá en la lectura de imágenes para, más tarde, dar lugar al descubri-

miento de la palabra. Pero lo más importante en esta etapa es crear el vínculo que los una al objeto (el libro) y lo que les aporta. En estos primeros momentos, es complicado hablar de identidad de género, ya que ellos aún no se han descubierto ni a sí mismos. Lo importante en esta etapa es que las personas que los rodean sepan seleccionar con cuidado y medida los objetos, palabras y contenidos de lo que ponemos a su alcance, ya que todavía no son capaces de cuestionar y tampoco de identificarse.

Tomando como base estos planteamientos, ha de destacarse la importancia de quienes acompañan en este camino durante su desarrollo. El aprendizaje por imitación a estas edades es uno de los primeros recursos metodológicos que se dan de manera espontánea: si pedimos a los niños y niñas que repitan un movimiento, lo harán; si nos ven leer, también leerán.

En las etapas posteriores, el proceso de aprendizaje no es muy diferente del que se da en Infantil. La infancia, adolescencia, juventud y adultez tienen en común que aprendemos de las experiencias vividas, de las personas y las situaciones que nos rodean y, cómo no, la importancia del trabajo entre iguales, porque el ser humano se desarrolla en sociedad. La lectura y el libro pueden y deben ser el punto de partida para crear estas interacciones, pero también para trabajar individualmente, ejercitar la mente, trabajar con nuestros pensamientos y, cómo no, por el disfrute de sentirse identificado, de descubrir otras realidades o, simplemente, de desarrollar la fantasía y abrir puertas a la curiosidad.

## 2. Un lunes cualquiera en un aula de 2-3 años

Los lunes son uno de nuestros días favoritos en la escuela. En el aula de 2-3 años nos reunimos de nuevo después de haber pasado el fin de semana con nuestras familias y siempre tenemos muchas cosas que contarnos en el momento de la asamblea. Pero hay algo que nos encanta dentro de la asamblea y que, por norma general, siempre ocurre los lunes.

El viernes estuvimos en la biblioteca de la escuela, donde siempre hacemos alguna actividad divertida relacionada con algunos de los libros que allí tenemos, siempre actividades que tienen que ver con vivenciar la obra, con interiorizarla y hacerla

un poco más nuestra a través de las canciones, el baile, la pintura o el teatro de títeres. El juego es el trasfondo de cualquier actividad relacionada con nuestros libros y, a través de provocaciones, conseguimos que se acerquen a ellos de una manera lúdica, despertando la emoción. Al final de la actividad, vamos a por nuestras *bolsas de los cuentos* que están en las perchas individuales, fuera de nuestra clase. Son unas bolsas de tela en las que aparece nuestra fotografía y nuestro nombre colgando de una etiqueta. Repasamos las normas del préstamo, a través de una poesía, recordamos que la literatura nos aporta muchas cosas bonitas y que los libros debemos cuidarlos y tratarlos bien.

Nosotros, los niños, prometemos cuidar  
a todos los cuentos de este lugar.  
Nada de romper, nada de tirar,  
nada de morder, nada de rasgar.  
Y así, entre los cuentos, no habrá lamentos  
y todos estaremos felices y contentos.

Tras este momento, escogemos uno para llevárnoslo a casa, se lo enseñamos a los compañeros y compañeras, lo apuntamos en nuestra lista, lo metemos en nuestra bolsa y lo volvemos a dejar en nuestra percha colgado, siendo conscientes de que, cuando llegue el final de la mañana, nos los podremos llevar a casa y disfrutarlo durante todo el fin de semana.

Pues bien, ya pasó el fin de semana, es lunes y estamos en el aula. Ya casi todos han llegado, han ido dejando sus cosas en su lugar, se han quitado el abrigo, han colgado su mochila y, cómo no, también su *bolsa de los cuentos*. Cuando estamos todos comenzamos la asamblea, nos damos los buenos días y cantamos alguna que otra canción. Se les da tiempo para expresar si quieren contar algo interesante que les haya pasado el fin de semana, cómo se encuentran o cómo se lo han pasado... Y llega el mejor de los momentos dentro de la asamblea de hoy: ¡ha llegado el momento de hablar de los libros! «¿Qué os parece si cogéis cada uno vuestra bolsa y volvemos a sentarnos de nuevo?». Todos se levantan rápidamente, van a su perchero y, a pesar de que algunos aún necesitan ayuda porque se les ha *reliado* con el abrigo, todos terminan sentados de nuevo con su bolsa de color amarillo y su foto colgando, esperando que llegue su turno para sacar

el libro de la bolsa y contar al resto de compañeros todo lo que quieran sobre él.

Hoy ha querido empezar Alicia a contarnos cosas sobre el suyo. Nos dice que se lo ha contado su mamá, pero que ella se lo ha contado a su hermano pequeño y que le ha gustado muchísimo. Nos habla de lo que ha pasado y, aunque vamos apoyándola verbalmente con las palabras que aún no le salen, es capaz de relatarnos perfectamente si le ha gustado más o menos que el que se llevó la semana pasada, qué personajes lo componen, es capaz de describir y hablar de la ropa que llevan, los colores que tiene y las emociones que reconoce, mientras el resto de los compañeros y compañeras la escuchan atentamente.

Cuando Alicia termina, interviene María. Saca de su bolsa su libro y un dibujo que ha decidido hacer. Nos cuenta que la ha ayudado su papá a hacerlo. Nos describe los elementos que en él aparecen y cómo están relacionados con el libro que se ha llevado a casa. Ahora es el turno de Carlos. Él cuenta que el suyo sirve para disfrazarse. Hay veces que acompañamos la lectura con alguna canción, si el que presenta tiene canción, la cantamos entre todos.

Como bien dice Cury (2013), los buenos maestros tienen una buena metodología, mientras que los maestros fascinantes tienen la sensibilidad para hablar a los corazones de sus alumnos. Hemos de tener el convencimiento de que, a través de las historias, los cuentos, los libros, podemos llegar mejor al corazón de nuestro alumnado. No existe mejor regalo que transmitirles el amor por la literatura; un regalo que les aportará libertad, pues, como señala Mora (2017), uno de los mayores representantes de la neurociencia, «el cerebro solo aprende si hay emoción».

### 3. Sentir el disfrute de identificarse al leer

La UNESCO, en el Marco de Acción de Educación 2030, insiste en la importancia de la equidad para el logro de sociedades haciendo clara alusión a la desigualdad de género. El siglo XXI destaca por el compromiso internacional de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos, y el reto actual es cómo alcanzar estas metas (Elizondo, 2022). En el ámbito del

libro y la educación literaria, estos planteamientos se han cristalizado desde distintos prismas: presencia de mujeres y hombres en el canon literario infantil y juvenil (Tejerina, 2004); formación del profesorado sobre género (Aguilar, 2013); visibilización de escritoras en libros de texto escolares (Lasa, 2016) o propuestas de equilibrio entre autores y autoras en colecciones de bibliotecas (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021; Bueno, 2022).

A la hora de hablar de una educación literaria, en general, y en las primeras edades, en particular en relación con el género, es de interés revisar los procesos de identificación, dado que:

Gracias a la literatura, y en especial, la literatura infantil y juvenil en el caso del niño o el joven en edad escolar como destinatario modelo, el lector puede conocer y reconocerse y de esta forma, contribuir al proceso de construcción de la identidad individual y social a través de la identificación y el reconocimiento de las diferentes pertenencias que recorren transversalmente al ser humano. (Maalouf, 1999, en Ibarra y Ballester, 2019)

Por tanto, si está suficientemente demostrado que mediante los textos e ilustraciones de la literatura infantil y juvenil se producen procesos de identificación de los niños y niñas y adolescentes con los personajes protagonistas y antagonistas (Aguilar, 2008), habría que reforzar el compromiso de una educación literaria diseñada desde un canon plural en el que se vean reflejadas la alteridad y la diversidad tanto desde el punto de vista de las temáticas como de las voces, géneros, procedencias y discursos (Ibarra y Ballester, 2019). La buena literatura suscita emociones poderosas, invitando a los lectores a ponerse en el lugar de personas muy diversas y a adquirir sus experiencias. Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional (Nussbaum, 1995, p. 30):

Transmiten la sensación de ser eslabones de posibilidad, al menos en un nivel muy general, entre los personajes y el lector. En consecuencia, activan las emociones y la imaginación del lector.

Con ello actuamos desde el convencimiento de que la infancia tiene «miedos y fantasías, alegrías, pensamientos y proyectos que quieren compartir con los demás» (Mata, 2016).

## 4. Prácticas para el aula

Estas representaciones pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la lectura en las primeras edades mediante la identificación de niñas y niños con las obras literarias. Aquí se describen algunas propuestas:

### 4.1. Creación de la biblioteca de aula

Esta es una práctica que se puede llevar a cabo desde las edades más tempranas, comenzando en las aulas de las escuelas infantiles de primer ciclo, hasta llegar a las aulas de Secundaria, pero hay unas premisas que se tienen que cumplir en todos los espacios y a todos los niveles:

- **Diseño:** en la medida de lo posible, debe ser el propio alumnado el que cree ese espacio, diseñándolo, buscando los materiales que van a ser necesarios, incluso se puede utilizar material de reciclaje para crear el espacio.
- **Selección de los fondos:** es de vital importancia que los títulos que estén en el rincón de biblioteca sean motivadores para el alumnado, según su edad; por ello, y siempre que la edad del alumnado lo permita, serán ellos los que deberán confeccionar una lista con aquellos títulos de libros e intereses que despierten su inquietud por la lectura. Para ello, pueden ir a buscar obras de interés a las bibliotecas municipales, las librerías, o pueden traer libros que hayan leído recientemente y quieran recomendarlos a los compañeros y compañeras.
- **Gestión y normas:** se ha de decidir y dejar recogido cómo será gestionado el espacio y las normas se deben cumplir cuando hagamos uso de él.

Hay que tener en cuenta que la participación del alumnado dependerá de su edad. Antes de los 2 años, será el tutor o tutora o el maestro o maestra quien se encargue de cada uno de estos aspectos, siempre teniendo en cuenta el momento evolutivo del alumnado. Resulta también importante detectar qué intereses muestran. Esto se puede conseguir a través de la observación y el conocimiento de los gustos y preferencias; por ejemplo, hay ni-



ños y niñas a los que los motivan más las pelotas; a otros u otras, en cambio, más los animales. Estas son algunas de las temáticas que debemos observar e ir recogiendo en nuestro cuaderno de anotaciones y tener en cuenta para preparar este espacio.

## 4.2. Tiempos de lectura

Es importante que, como docentes mediadores, tengamos en cuenta en nuestra planificación los tiempos destinados a aquellas actividades que impliquen la lectura, bien sea dirigida o libre. Es fundamental que, en nuestras rutinas dentro del aula, queden recogidos y programados estos momentos para que no sea algo que se dé arbitrariamente, sino que tomemos conciencia de su importancia y dediquemos tiempo a pensar, diseñar y elaborar actividades dentro de esos momentos de lectura.

## 4.3. Actividades diseñadas

Este apartado puede ser muy versátil, dado que hoy en día hay muchas actividades disponibles en redes sociales de las que nos podemos hacer eco. Sin embargo, en ocasiones, la animación a la lectura se confunde con pintar una ficha tras la lectura o escribir el título del libro en la pizarra y que lo copien. Esto está muy alejado de la motivación, del despertar de la curiosidad y de la emoción. Deberíamos tener presentes ciertos aspectos importantes para que dichas actividades conecten directamente con los intereses del alumnado y, más importante, que les permitan ser protagonistas y reconocerse en las obras.

## 4.4. El *role playing*

El *role playing* o juego de roles es una práctica que se lleva a cabo para trabajar diversos aspectos dentro de las dinámicas grupales. Es interesante cómo se puede llevar a cabo en el aula a través de la literatura. En esta práctica, los participantes se convierten en actores y actrices que se ponen en la piel de otras personas e interpretan el papel de una situación imaginaria previamente planteada. La diferencia es que, en esta ocasión, representarán a los personajes de aquel libro que estemos trabajando en el aula, tendrán que ahondar en su personalidad y actuar tal como creen

que lo harían los personajes. Tras la puesta en escena surge el debate.

#### 4.5. Relación con las familias

La educación debe ser un binomio: nuestro alumnado es el resultado de un contexto, de unas vivencias y, por consiguiente, la relación de la escuela con la familia debe ser cuidada y mimada. La familia debe encontrar en la escuela un apoyo para dar respuestas a sus inquietudes en torno a los hábitos y los referentes lectores de sus hijos e hijas.

### 5. Observando y divulgando... Un lunes cualquiera en quinto curso de Educación Primaria

De nuevo es lunes en un centro de educación Infantil y Primaria conocido por sus buenas prácticas educativas, deseoso de poder divulgar entre la comunidad educativa dichas prácticas. La coordinadora de acción tutorial ha sido invitada a pasear por el centro y entrar en algunas de las aulas donde se están llevando a cabo diferentes actividades como el teatro, las emociones y las tertulias dialógicas, entre otras. En el aula de quinto de Primaria hay una ratio pequeña, en total unos 16 alumnos y alumnas que están sentados en círculo, posibilitando la mirada entre ellos cuando transmiten sus opiniones. «Me recuerda tanto a la posición en las asambleas de infantil...». –Piensa. En esta ocasión se está trabajando con *Todos deberíamos ser feministas* (2015), de Chimamanda Ngozi Adichie. Han trabajado el libro durante el fin de semana, todos lo tienen delante y también un cuaderno donde han anotado frases, palabras o párrafos que los han impactado, con los que se identifican o simplemente reconocen haber vivido alguna vez en su vida diaria. «Fue asombroso escucharlos hablar durante el tiempo que tuve el privilegio de compartir con ellos y ellas esta tertulia. Cómo tomaban conciencia, analizaban y ponían palabras a emociones y sentimientos que en alguna ocasión habían experimentado, al igual que la protagonista del libro. Me marché del colegio con la maravilla de entender que, a través del libro podemos hacer a nuestros niños pensadores, crí-

ticos y libres, porque conocer e identificar situaciones reales en la literatura los ayuda a escoger por qué camino andarán». –Reflexiona. Los maestros y maestras pueden regular estas situaciones comunicativas que genera la lectura compartida partiendo de aquellas condiciones que las caracterizan y que pueden ser resumidas en los siguientes puntos (González, 2011):

- La existencia de una experiencia colectiva (como la actividad de lectura) que permite diferentes soluciones y requiere, por tanto, la presentación de diferentes puntos de vista.
- La discusión no persigue evaluar el conocimiento adquirido por el alumnado, sino que este tome una posición en el tema tratado y la confronte en la interacción como parte de un razonamiento colectivo.
- El profesorado trata de establecer unas metas: limita su propia participación, favorece la comunicación de las diferentes perspectivas y promueve la conversación autónoma entre los alumnos. Conoce la importancia del discurso en la construcción de significados compartidos y el papel activo del alumnado.

## 6. Conclusiones

Con todo lo dicho, cabría la posibilidad de hablar de una literatura infantil inspiradora en cuanto a reconocerse y soñar niñas y niños, por igual, ante ella. En esta línea, por ejemplo, podrían alinearse algunos títulos como *Veo, veo una cosa de color...* Azul (2011), de Nick Sharratt, álbum en el que a través de sus páginas perforadas los primeros lectores podrán asomarse a una gran fiesta y descubrir desde los ojos de otros niños qué se esconde detrás de cada página. También *Soy un artista* (2014), de Marta Altès, para todos aquellos niños y niñas que disfrutan creando y que, al igual que el protagonista, les encantan los colores o *La familia UF* (2019) de Paula Merlán, obra en la que los niños Tana y Tino Uf, podrían ser cualquier lector o lectora de entre 4 y 9 años y compartir con los personajes sus aficiones: Tana cuida de las mascotas de la familia y Tino, con su gorro de chef, cocina platos deliciosos y desea algún día convertirse en un gran chef. Así como *El cuento que quería ser leído* (2021), de Carolina Rabei,

un libro que contiene dentro otros libros que son leídos por otros pequeños lectores.

Esta alteridad propia de una literatura infantil que busca hacerse con niñas y niños de manera igualitaria y abordando el género desde la visión propia de la infancia es una invitación a soñar, pues:

En la lectura, todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad; la lectura produce un cuerpo alterado, extrae placer de las palabras, de ciertas combinaciones de palabras; en el texto se dibujan playas e islas en cuya fascinación se abisma, se pierde, el sujeto-lector. (Gutiérrez, 2005, p. 183)

Tenemos la certeza de que, a partir del ejercicio de lectura del mundo y de las emociones que genera, que se inicia con las primeras lecturas infantiles, podemos repensar, discutir y debatir lo real (Palacios, 2019) y, de este modo, formar a lectores y lectoras libres que a medida que crezcan encuentren espacios de lectura para reconocerse, identificarse y confrontarse.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y textos*, 28, 113-128.
- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27, 3), 177-183.
- Altès, M. (2014). *Soy un artista*. Blackie Books.
- Bueno, M. (2022). Pocas autoras en los catálogos de las bibliotecas. *Mujeres con ciencia*. <https://mujeresconciencia.com/2022/10/12/pocas-autoras-en-los-catalogos-de-las-bibliotecas>
- Cury, A. (2013). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Booket.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- González, J. (2011). Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).
- Gutiérrez, D. (2005). Eros pedagógico. En: J. Larrosa y C. Skliar (coords.). *Entre pedagogía y literatura* (pp. 165-186). Miño y Dávila.

- Ibarra, N. y Ballester, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *Pedagogía social. Revista universitaria*, 33, 53-64.
- Lasa, B. (2016). La incorporación de las escritoras al currículo literario en la Educación Secundaria: Una tarea pendiente. *Cuestiones de género: De la Igualdad y la Diferencia*, 11, 423-442. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i11.3588>
- Mata, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 34, 48-51.
- Merlán, P. (2019). *La familia UF. Cuento de Luz*.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Estudio de la presencia de autoras en el CCBIP*. Subdirección de Coordinación Bibliotecaria. España.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Alianza.
- Ngozi Adichie, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética*. Andrés Bello.
- Palacios, S. N. (2019). *El otro: texto, imagen y lectores. La recepción como creación de nuevos mundos en la literatura infantil*. <http://hdl.handle.net/10554/45048>.
- Rabei, C. (2021). *El cuento que quería ser leído*. Maeva.
- Sharratt, N. (2011). *Veo, veo una cosa de color... Azul*. Juventud.
- Tejerina, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo xx. *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17-25.



# Morir de amor: la educación literaria con perspectiva de género a través de la dramatización

MARÍA CARREÑO LÓPEZ  
Universidad de Granada

## 1. Introducción

Las relaciones de abuso en pareja comienzan a edades muy tempranas, acrecentado este por el uso de redes sociales (Forte, 2020; Blanco, 2014). El presente trabajo reflexiona sobre la potencialidad educativa y lúdica del teatro para fomentar la mirada crítica hacia una de las manifestaciones más evidentes y pertinentes de la dominación patriarcal: el amor romántico. Nuestra propuesta, que tiene la pretensión de ser flexible, esto es, susceptible de ser adaptada a diversos niveles y realidades educativas, está pensada para el último ciclo de Educación Primaria, por ser este un momento de transición que hace a los niños y niñas especialmente vulnerables, pero también receptivos a la reflexión transformadora.

## 2. La dramatización y el amor en la coeducación

La coeducación hace referencia a una educación que responde a los criterios democráticos y de justicia social, con especial atención a la no discriminación por razón de género y reconociendo en la diversidad una riqueza que nos iguala y que sirve de antídoto contra los estereotipos de género (Subirats, 2017). Los modelos dominantes binarios han dado paso a nuevas masculinidades y formas de liberación femenina, así como a otras

identidades no binarias. De los 17 objetivos de desarrollo sostenible que promulgó la ONU en 2015, el ODS 5 hace referencia a la igualdad de género, si bien todos implican la necesidad de esta igualdad, puesto que hambre, pobreza, salud, desigualdad o acceso a un trabajo digno se hallan atravesados por la violencia estructural patriarcal. No se trata tanto de introducir la coeducación como parte del currículum como de hacer de la escuela un espacio coeducativo, abarcando todos y cada uno de los aspectos tanto de contenidos como convivenciales. Todos los ámbitos de la LOMLOE para todos los niveles educativos recogen, de manera explícita, aspectos relacionados con la igualdad.

La educación literaria nos prepara para leer mejor la realidad, para poder dialogar con mayor eficacia con los múltiples discursos que la componen. Esta capacidad dialógica es una apertura de nuestro mundo y nuestra sensibilidad a todos los mundos y sensibilidades posibles. Es, pues, un punto de partida imprescindible en nuestra formación integral. Pero lo más importante de la educación literaria es lo que todos los niños de 4 años saben: que las historias son muy divertidas. No obstante, llegados a los 8 años, ese placer por la literatura va desapareciendo: la literatura cede el espacio del ocio al del trabajo. Coincide, además, con la autonomía lectora y creemos que aquí radica la clave: se deja de compartir la literatura, de crear sentido de forma conjunta para recluir a los estudiantes en la lectura solitaria y tareas escolares. Por eso nuestra propuesta didáctica no habla tanto de teatro como de dramatización. Todo texto es susceptible de ser dramatizado y esto implica la lectura compartida.

Como recoge Rocío G. Pedreira:

Desde los inicios de la utilización del teatro en la escuela, esta práctica ha permitido el aprendizaje holístico de diferentes saberes partiendo de la relación connatural de la infancia con el juego figurativo y simbólico. Planificado de la forma correcta, la vertiente espectacular del teatro interpretado por niños puede convertirse en una actividad idónea para la promoción de la lectura y el desarrollo del hábito lector. La dimensión emocional del aprendizaje, fundamental para el éxito de cualquier lectura, es uno de los ejes sobre los que se asienta la utilización del teatro como recurso educativo. Si se entiende que la conexión afectiva entre el lector y el personaje de la



historia sobre el que se proyecta es uno de los requisitos para la construcción paulatina de lectores autónomos, la posibilidad de explorar esta relación también mediante la interpretación intensifica las conexiones emocionales y vuelve la lectura una experiencia viva e inolvidable. (Pedreira, 2017, p. 104)

Nos gustaría añadir que el carácter social de la literatura es la razón de ser misma del teatro y cómo su carácter espectacular, integral, reconecta el hecho literario con su función más lúdica.

## 2.1. La dramatización

Para analizar la cultura americana, Tocqueville dedica un extenso fragmento de *La democracia en América* al estudio del teatro. Allí afirma que:

El teatro pone de relieve la mayoría de las cualidades y casi todos los vicios inherentes a las literaturas democráticas. Los pueblos democráticos [...] quieren que [...] se les hable de sí mismos y que sea una imagen del presente la que se les ofrezca. (p. 103)

El reconocimiento del teatro como herramienta crítica que nos ayuda no solo a pensar, sino a construir la realidad es más explícito aún en Hannah Arendt, quien afirma que:

El teatro (es) el arte político por excelencia; solo en él se transpone en arte la esfera política de la vida humana. Por el mismo motivo, es el único arte cuyo solo tema es el hombre en su relación con los demás. (2005, pp. 214-215)

Es notable la cantidad de literatura científica que pone el acento en la utilidad de la dramatización como recurso didáctico. Los trabajos de Barros, Paschoal, Ferreira y Barros (2019), Onieva (2011), Uria Iriarte (2018), Palomo (2016), Cutillas (2005) y un largo etcétera de autores profundizan sobre este recurso al tiempo que lamentan un uso insuficiente de esta herramienta en la práctica educativa. El Real Decreto 157/2022 que regula las enseñanzas mínimas de Educación Primaria recoge la importancia del teatro y la dramatización, pero en las concreciones curriculares de las distintas comunidades autónomas vemos

que esa presencia se diluye y ocupa un espacio donde el voluntarismo del profesorado vuelve a ser determinante.

## 2.2. Morir de amor

Parece justificado, así, realizar una propuesta didáctica con la dramatización como protagonista; ahora debemos preguntarnos: ¿por qué el amor?

Creemos que uno de los aspectos que mantienen inamovibles ciertas estructuras de dominación sobre la mujer es consecuencia directa de la construcción del amor romántico y las formas sutiles de abusos que este sentimiento perpetúa en el seno de la pareja. Entender que los sentimientos son una construcción social, histórica y espacialmente determinada, nos ayuda, por un lado, a relativizar aquello que sentimos, pero también a saber que, si el entorno es hostil a nuestras sensibilidades, es probable que haya otros espacios donde sentirnos libres y, por lo tanto, ciudadanos de pleno derecho. Empleamos hombre y mujer con la necesaria conciencia de que los patrones de abuso no están sexualmente determinados, sino que responden a patrones de género como actos performativos, por lo que estos abusos, amparados en un mal llamado *amor romántico*, son frecuentes en parejas tanto heteronormativas como LGTBI+.

La historia de las emociones, entendidas estas como construcciones culturales históricamente determinadas, ha ido ganando peso en los departamentos universitarios de disciplinas tan dispares como la medicina, la literatura, la psicología, la sociología o los estudios culturales y de género. Zaragoza Bernal señala cómo:

Desde finales de los años noventa del siglo xx, pero sobre todo en la primera década del siglo xxi, los textos dedicados al estudio de la historia de las emociones se han multiplicado. (2012, p. 1)

La afinidad electiva entre historia de las emociones y estudios de género no es casual. El llamado *giro afectivo* de los Estudios Culturales se nutre, principalmente de estudios subalternos, feministas y *queer* (Ticineto y Halley, 2007). Especialmente trascendental es la construcción del amor romántico por la insidia con la que se ha instalado en nuestras vidas y su resistencia a la

razón, los logros del feminismo o el utilitarismo consumista, de los que naturalmente también se nutre.

Tal y como asegura Carmen Bosch en su tesis doctoral de 2012, en la cual trata los abusos en pareja entre adolescentes, existe una creciente conciencia de que lo que ocurre en pareja no es una cuestión privada, sino social. A pesar de que la tesis de Bosch está enfocada específicamente en el tema de los abusos (físico, psicológico, sexual, económico o estructural), nos interesa cómo estas relaciones abusivas se apoyan en una concepción de la vida privada donde el amor romántico es central y el papel que la mujer desempeña (maternidad, dulzura, cuidados, sacrificio...) la colocan en una posición subalterna con relación al hombre.

### 3. Nuestra propuesta didáctica: *castigat ridendo mores*

La risa tiene un indudable valor catártico y social, pero el valor de lo cómico, desde un punto de vista educativo, está en concordancia con esta máxima horaciana de corregir las costumbres, mostrar los defectos sociales, a través la deformación cómica. La comedia tiene múltiples manifestaciones (sátira, esperpento, caricatura, parodia). Sobre esta última, Meyerhold afirmaba que era un género cómico que representaba lo monstruoso y extraño, por lo que es especialmente proclive a representar aquellos aspectos más desagradables de la realidad. Estas deformaciones de lo real nos permiten comprender mejor la realidad, ahondar en sus contradicciones, pero liberarnos en el proceso de la afectación y el melodrama. El *boom* que vive el monólogo de humor escrito y puesto en escena por mujeres da buena cuenta de esto. La comicidad permite la irreverencia y exige una mirada crítica tanto del que escucha como del que habla.

Nuestros objetivos son identificar los usos androcéntricos y misóginos en el lenguaje amoroso, reconocer las contradicciones paradójicas y absurdos del amor romántico, observar las jerarquías de poder presentes en este tipo de amor, pero observar esta realidad con la distancia que le imprime lo caricaturesco. Para ello, proponemos tres momentos: la asistencia a un espectáculo

teatral con temática afín, la tertulia literaria dialógica y el análisis de productos de la cultura de masas, especialmente las canciones. Solo de manera voluntaria, si existe predisposición del alumnado y profesorado, nos planteamos la representación teatral.

Nos gustaría destacar que en lo fundamental en nuestra propuesta es el proceso y que la perspectiva de una representación como colofón al trabajo realizado muchas veces es más un lastre que una oportunidad. Aunque esta propuesta puede limitarse a unas 15 sesiones de 50 minutos durante las clases de Lengua y Literatura de manera obligatoria y común para todo el alumnado y en las tutorías para aquellos alumnos interesados en elaborar su propio espectáculo, lo interesante sería que los tres bloques se fuesen desarrollando de manera simultánea y coordinada con otras asignaturas de las áreas Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, Educación Artística, Lengua Extranjera o Educación Física, ya que tanto la perspectiva de género como la emocional deben ser transversales en el currículum. Con esta vocación integradora de distintas materias y niveles educativos se podría realizar un proyecto escolar que emulase el *arte total* de Gropius.

### 3.1. Empezamos por el principio: vamos al teatro

Autoras como la quebequense Suzanne Lebeau exploran la identidad o cuestiones de género en el teatro infantil con obras como *Hansel y Gretel* o *El ruido de los huesos que crujen*. Resultaría sumamente enriquecedor que el alumnado disfrutase de una representación teatral de estas características. Las salidas externas son siempre un aliciente educativo, pero en este caso la experiencia estética con su carácter transformador parece indispensable. Podemos aprovechar esta visita al teatro para familiarizarnos con el vocabulario especializado del texto y el espectáculo. Un interesante glosario para el profesorado lo tenemos disponible en línea, el DETLI, dirigido por Miguel Ángel Garrido y publicado por el CSIC.

No hay que perder nunca de vista que buscamos la desinhibición de los niños y niñas, que se sientan cómodos para hablar en libertad. Incluso aquellas sesiones que dediquemos a tertulias literarias dialógicas o a la lectura dramatizada de los textos las

iniciaremos con ejercicios de expresión corporal, porque ayudan a mejorar la confianza, cohesionan el grupo y distienden el ambiente de clase. Algunos ejemplos de estos ejercicios pueden encontrarse en el célebre texto de Choque (2013), recogido en la bibliografía.

### 3.2. Lectura colaborativa y tertulias dialógicas

En esta fase realizaremos la lectura de dos tipos de textos: cuentos tradicionales y obras teatrales para niños. Comenzaremos con una tertulia dialógica con la lectura de cuentos populares, seleccionados previamente por el docente, en alguna de sus versiones canónicas.

En la tertulia los estudiantes podrán compartir, de manera horizontal y con la mínima intervención del profesor, aquellos fragmentos que les resulten más interesantes y analizarán los personajes principales. En ocasiones descubrimos que el mayor peso de la acción, como en *Hansel y Gretel*, recae en la niña, en otros cuentos como *La princesa y el guisante*, *La ratita presumida*, *El enano saltarín*, etc., cuesta trabajo entender la relación romántica.

La serie televisiva de los años ochenta, presentada por Shelley Duvall, *Faerie Tale Theatre*, adapta en 25 capítulos otros tantos cuentos tradicionales, con la peculiaridad de respetar el texto, pero hacer guiños paródicos a través de la interpretación. Todo texto puede ser convertido en parodia y, por lo tanto, cuestionado con la entonación adecuada. Así, el protagonista de *El Gato con botas* es caracterizado como un bobalicón incapaz de tomar decisiones, o el rey de *Rumpelstitskin* como un hombre desagradable y avaro. La cooperación entre Cenicienta y el Hada Madrina adquiere mayor relevancia gracias a la interpretación de esta última, etc. Estos ejemplos, que podemos compartir en clase, nos inspiran para crear nuestras propias versiones explorando las posibilidades cómicas y paródicas, construyendo esperpentos de los personajes más hostiles o caricaturizando determinadas acciones. Es importante que, al menos como punto de partida, seamos fieles al texto original y lo parodiemos a través de la entonación, la gestualidad y las expresiones faciales. Esto garantiza una comprensión profunda del texto, lo cual favorecerá el diálogo y la apropiación y allanará el camino para las actividades pos-

teriores. Si la dinámica del grupo lo permite, se pueden montar pequeñas representaciones improvisadas adaptando el contenido de estos fragmentos de manera libre.

En un segundo momento introduciremos textos teatrales. Proponemos la lectura de *Hansel y Gretel* de Suzanne Lebeau, si bien cualquier otro texto de calidad puede ser válido. La página web de ASSITEJ (Artes Escénicas para la Infancia y la Juventud) ofrece material donde escoger. La lectura del texto teatral la haremos repartiendo los personajes con un trabajo similar al que se realiza en el montaje de una pieza de teatro destinada a ser interpretada: lectura comprensiva en primer lugar, repartición de los personajes y lectura dramatizada y crítica (¿qué motiva al personaje?, ¿qué queremos transmitir con nuestra lectura?, etc.).

En esta primera fase es importante poner en relación las actitudes y motivaciones de los personajes con la realidad vivida y observada por el alumnado, con especial énfasis en los falsos mitos y las contradicciones del amor romántico.

### 3.3. Miramos a nuestro alrededor

Hemos normalizado determinadas expresiones que se usan de manera recurrente para justificar comportamientos que podrían resultar reprobables sin el amparo de las emociones. En televisión podemos oír, frecuentemente asociadas a temas sentimentales, expresiones como: «Lo he hecho porque lo sentía». Si bien estos contenidos no son representativos de la mayor parte de la sociedad, sí sirven como reformulación grotesca de la retórica dominante en el amor, entendiendo lo grotesco como una categoría estética propia de la comedia o la parodia en la que los elementos se encuentran exagerados o desfigurados y en cierta medida simplificados.

La última sesión de la primera fase se habrá cerrado con la reflexión sobre las contradicciones y los falsos mitos que suelen poblar el lenguaje amoroso. En esta sesión trataremos de buscar en los productos culturales de consumo cotidiano, principalmente en las canciones, estos tópicos. Como muestra se puede recurrir a ejemplos clásicos (el poema XV de Neruda de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* o las rimas XI o XXXIV de Bécquer, por ejemplo). Se darán solo unas cuantas pinceladas y se pedirá a los alumnos que seleccionen un texto con total li-

bertad (canción, noticia, fragmento de película, anuncio televisivo, etc.) donde haya elementos que les hayan llamado la atención con relación al lenguaje amoroso. El profesor también seleccionará material actualizado con estas características. Puede ser útil para el docente la tesis doctoral de 2014 de Valéria Gonçalves (pp. 181-206), donde recoge mitos y paradojas del amor romántico para realizar un estudio comparativo en las relaciones de pareja entre España y Brasil. Los mitos del amor como pasión, amor puro, constante, inmutable, eterno, sin esfuerzo, como el remedio de todos los males, incondicional o espontáneo (siguiendo la clasificación de Goldberg) van acompañados de los consiguientes lugares comunes en el lenguaje cotidiano: el amor es ciego, los celos son muestra del amor, la media naranja, los polos opuestos se atraen, el flechazo, el amor no tiene edad, el amor todo lo puede, etc. También el texto de Anna Lis Giménez *La subversión del amor más allá de las diferencias de género* puede ser un buen elemento de diálogo para el docente.

Las contradicciones son siempre pliegues donde se aloja la carcajada, así que, tras analizar todos los textos de los alumnos en una sesión completa, se usará la segunda sesión para realizar improvisaciones tomando como punto de partida los ejemplos seleccionados e intentando sacarle el máximo partido a su potencial comicidad. Ya conocemos el valor de la máxima horaciana *castigat ridendo mores* ('corregir las costumbres riendo o con humor').

## 4. Conclusión

La dramatización es una poderosa herramienta educativa: funciona como agente mediador favoreciendo la distancia crítica, pero también la creatividad, la mejora de los aspectos cognitivos, afectivos o sociales, y es un excelente recurso lúdico. Tiene, por lo tanto, funciones catárticas, transformadoras y estéticas de gran utilidad para una coeducación real, con la conciencia de que solo una educación orientada al ejercicio de la libertad y la tolerancia será una educación para la democracia.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Ferreira, A. L. y Barros, P. C. S. (2019). Arte e educação: o teatro como recurso metodológico no trabalho pedagógico na alfabetização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14 (3), 1205-1216. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12491>
- Blanco Ruiz, M. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Revista Comunicación y Medios*, 40, 124-141.
- Choque, J. (2013). *La expresión corporal: 300 ejercicios de expresión corporal, mimo y juego teatral*. Robinbook.
- Clough, P. T. y Halley, J. (eds.). (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11316pw>
- Cutillas Sánchez, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* [tesis doctoral, Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15359>
- Forte, A. I. S. C. (2020). *Num encontro às cegas com a violência? contributos da psicologia feminista crítica para a compreensão da violência no namoro nas culturas juvenis*. Universidade de Vigo.
- G. Pedreira, R. (2017). Teatro, infancia y escuela: reflexiones sobre el género dramático en la Literatura Infantil. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 4, 29-81. <http://dx.doi.org/10.15304/elos.4.4081>
- García Pascual, R., Pedrero, P., Cunillé, L., Resino, C., Ortiz, L. y Ripoll, L. (2011). *Dramaturgas españolas en la escena actual*. Castalia.
- Garrido Gallardo, M. A. (2015). *DETLI. Diccionario español de términos literarios internacionales*. CSIC. [http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/listado\\_terminos](http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/listado_terminos)
- Giménez, A. L. (2005). *La subversión del amor más allá de las diferencias de género*. Milenio.
- Golçalves, V. H. S. (2014). *Comportamiento amoroso de pareja: mitos y paradojas románticas: un estudio comparativo entre Brasil y España* [tesis, Universidad Complutense de Madrid].
- Lebeau, Suzanne (2017). *Hansel y Gretel*. ASSITEJ.
- Onieva López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* [tesis doctoral, Universidad de Málaga].



- ONU (2015). *Agenda 2030. 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda>
- Palomo Ruano, F. (2016). *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en educación secundaria* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44932>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Subirats Martori, M. (2017). *Coeducación. Apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Tocqueville, A. (2006). *La democracia en América, 2*. Alianza.
- Uria Iriarte, E. (2018). *Diseño, desarrollo y evaluación de un Programa basado en las Técnicas del Sistema Teatral para el fomento de la Convivencia Positiva en alumnado de Secundaria del País Vasco*. Universidad del País Vasco
- Zaragoza, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión, *Asclepio*, 65 (1), e012. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>



# La violencia contra la mujer en la literatura juvenil: propuesta de intervención

CAROLINA SUÁREZ HERNÁN  
MARÍA SANTAMARINA SANCHO  
PILAR NÚÑEZ DELGADO  
Universidad de Granada

## 1. Introducción

Este trabajo aborda la educación para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres desde la educación literaria. La literatura puede ser un instrumento que contribuya a alcanzar los objetivos de la coeducación, imprescindible para erradicar la violencia ejercida sobre las mujeres. La legislación educativa vigente asume la igualdad de género a través de la coeducación y pretende fomentar en todas las etapas el aprendizaje la igualdad efectiva de hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género y el respeto de la diversidad afectivo-sexual. La educación para el desarrollo sostenible es otro de los pilares fundamentales de la legislación y entre los objetivos de desarrollo sostenible también se encuentra la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Así pues, se comprende que la igualdad de género debe ser abordada desde todas las materias y en todas las etapas formativas. En este trabajo se emplea la educación literaria y, concretamente, la novela juvenil, como instrumento para tratar las distintas formas en las que se manifiesta la violencia contra las mujeres. La finalidad será concienciar a los lectores jóvenes de la necesidad de reconocer y combatir comportamientos o estereotipos asociados a la violencia. A continuación, se exponen algunas consideraciones básicas sobre el tema

tratado, así como información relevante para su tratamiento con la población adolescente.

## 2. La violencia de género y la adolescencia

El Convenio del Consejo de Europa sobre Prevención y Lucha contra la Violencia sobre las Mujeres y la Violencia Doméstica, firmado en Estambul en 2011 y ratificado por España en 2014, define, en el artículo 3, la violencia contra las mujeres como:

Todo acto de violencia basado en el género, que implica o puede implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada.

Igualmente, se define la violencia contra las mujeres por razones de género como aquella violencia que se ejerce contra «una mujer porque es una mujer o que afecte a las mujeres de manera desproporcionada».

La lucha contra la violencia de género ha ocupado un lugar central en la vida política y social de las últimas décadas en España. Pese a que los esfuerzos y los avances han sido muchos, la realidad sigue devolviendo una brutal imagen en la que las mujeres son objeto de múltiples violencias. No nos detendremos en desglosar cifras ni en discutir cuestiones relacionadas en la legislación y su aplicación, sino que nos centraremos en abordar dicha cuestión en la adolescencia y la juventud. Para ello, nos basamos en informes encargados por Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género que tienen la finalidad de estudiar las dimensiones de la violencia de género en dichos sectores de la población.

El informe *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España* elaborado en 2021 parte de una extensa muestra de adolescentes de entre 14 y 20 años pertenecientes a más de 300 centros educativos de España. El estudio pretende conocer el estado de la violencia contra las mujeres en la población adolescente, así como los distintos factores de riesgo y de protección ante dicha violencia. Desafortunadamente, el estudio

muestra que los roles de género sexistas persisten y que la violencia sexual y el acoso en las redes no han disminuido sensiblemente, aunque sí lo han hecho otras formas de violencia. Un número significativo de chicas afirma haberse sentido presionada en la actividad sexual; la violencia en el ámbito de la pareja se materializa en el control abusivo emocional; los chicos mantienen tres veces más que las mujeres opiniones sexistas y justificaciones de la violencia y perviven comportamientos asociados al amor romántico que justifican cierta violencia. Sin duda, el trabajo de prevención y sensibilización ha dado frutos positivos, pero es necesario seguir trabajando en la protección y la coeducación para erradicar de nuestra sociedad

El estudio *Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*, publicado en 2015, se basa en una encuesta a jóvenes de entre 15 y 29 años llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) por encargo de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Dicho informe analiza la percepción de la igualdad existente entre los y las adolescentes y jóvenes, así como de las diversas formas de violencia sobre la mujer y los estereotipos que se atribuyen tanto a víctimas como a victimarios. En la investigación se afirma que los estudios elaborados por la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género sobre la evolución de la adolescencia española en relación con la igualdad y la prevención de la violencia muestran que las diversas manifestaciones de violencia contra la mujer perviven entre la población escolar española. Así, por ejemplo, se extrae el dato de que los hombres jóvenes tienen una menor percepción de las desigualdades de género que las mujeres y que también son las mujeres jóvenes las que rechazan en mayor medida que los hombres los estereotipos sobre víctimas y agresores. Sin embargo, tal vez el dato más revelador es el que afecta a las formas de violencia, ya que el 96% de las mujeres y el 92% de los hombres consideran inaceptable la violencia, pero existen formas, como la violencia de control, que solo concita el rechazo de un 67% de las personas encuestadas. Por consiguiente, actitudes como controlar los horarios y los comportamientos de alguien no siempre se perciben como violencia de género y, por tanto, las personas jóvenes son más tolerantes que la población general con la violencia de control.

### 3. La educación literaria como instrumento contra la violencia de género

La literatura es un poderoso agente de socialización y puede ofrecer un relato de las transformaciones históricas y sociales a través de sus representaciones. En particular, la literatura infantil y juvenil interviene de forma decisiva en los procesos que configuran la identidad de las personas (Aguilar, 2020; Vázquez, 2021). La lectura literaria se presenta como vector del desarrollo personal y elemento estructurador de la participación de los jóvenes como ciudadanos críticos en las sociedades. Como ha quedado establecido, la prevención de la violencia contra las mujeres debe ser un contenido prioritario y presente en cada aspecto de la educación. Sin duda, la literatura se presenta como herramienta privilegiada en esta labor, por su papel en la endoculturación y en la transformación de las estructuras sociales y culturales.

En este trabajo, se proponen tres novelas juveniles de gran calidad como ejemplos de obras que tratan la violencia sobre las mujeres desde diversos ángulos, con profundidad y sin caer en estereotipos que banalizan los hechos e impiden el reconocimiento de tales realidades cuando se producen en el entorno inmediato de los jóvenes. *Palabras envenenadas* (2010), de Maite Carranza; *El corazón de Júpiter* (2012), de Leticia Costas, y *Ninfa rota* (2019), de Alfredo Gómez Cerdá, son novelas que afrontan la violencia de género con complejidad y que presentan una suerte de interpretación de la violencia estructural contra la mujer a lo largo de la historia. Por ello, la dimensión social de la violencia es abordada en estas novelas y eso evita que los casos puedan percibirse como aislados o descontextualizados.

Maite Carranza explora la vida de jóvenes adolescentes que deben enfrentarse a situaciones vitales más allá de una simple aventura, ya que están en juego su identidad y las relaciones personales que afectan a su vida. Un denominador común en su obra es la presencia de la mujer con un papel siempre determinante. *Palabras envenenadas*, que obtuvo el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, es una novela ambientada en la ciudad de Barcelona y trata de la desaparición de una joven y de la investigación llevada a cabo para desentrañar la verdad. Los te-

mas de los abusos a menores y el incesto se abordan en toda su crudeza desde la riqueza de las múltiples voces implicadas en la historia. Se incluye una dedicatoria «A las mujeres que sufren», que supone la intención de vincular esta historia con las violencias sufridas por las mujeres por razón de género. Los capítulos llevan por título el nombre del personaje en el que se focaliza el punto de vista, ya que la historia está construida a partir de diversas voces que ofrecen sus perspectivas y la información de la que disponen a partir de la cual el lector debe recopilar todos los detalles.

El subinspector Lozano está a punto de jubilarse y ha pasado los últimos cuatro años investigando la desaparición de Bárbara de forma infructuosa. Él persiste en la búsqueda, aunque lo más lógico es pensar que la chica está muerta; sin embargo, está viva, secuestrada y encerrada en una casa en medio de la montaña. Las explicaciones acerca de la investigación en el transcurso de los años recaen en este personaje que, además, debe explicarle los pormenores a la persona que lo sustituirá.

Nuria Solís es la madre de Bárbara y su descripción se ofrece a través de los ojos de Lozano:

Es una mujer asustada. Junto a su marido ya ni se molesta en hablar, deja que sea él quien lleve la voz cantante. [...] Tienen un talento bien diferente. Él sufre con dignidad, mientras que ella adolece de falta de dignidad. Le recuerda a un polluelo mojado bajo la lluvia. (p. 17)

Nuria es adicta a las pastillas vive atormentada por la culpa y por las fuertes desavenencias que siempre ha habido en su matrimonio sobre la educación de Bárbara:

La tormenta, sin embargo, estalló con la pubertad. [...] Ni Pepe ni ella estaban preparados para este cambio tan repentino, tan precoz. La explosión hormonal de Bárbara lo precipitó todo, y lo que hasta entonces Pepe había consentido por tratarse de una niña se convirtió en una catástrofe que le cayó encima como una bomba. (p. 175)

Los capítulos sobre Bárbara están narrados en primera persona en forma de monólogo interior. Al principio de la novela, la joven cumple 18 años y rememora algunos hechos del pasado,

al mismo tiempo que conocemos los pormenores de su vida en el encierro:

Había aprendido a sobrevivir, a conformarme, a preservar la vida y a olvidar el resto. Una vez acabé la resistencia, todo fue más sencillo. (p. 35)

Tras cuatro años cautiva y maltratada, Bárbara ha conseguido hacerse con el móvil de su secuestrador y llama a su amiga Eva Carrasco, que entra en escena en el capítulo seis y ofrece otra parte de la historia desde su perspectiva. La primera parte termina cuando Eva acude a casa de los Solís para contarles que Bárbara ha llamado. A partir de ese momento, los hechos se precipitarán hasta su resolución y los personajes desentrañan la verdad de todo lo sucedido en el pasado.

Desde el punto de vista que queremos potenciar, el de las posibilidades de la literatura para la educación en los valores compartidos por la ciudadanía europea, la propuesta didáctica sobre este libro (además de otras actividades más al uso sobre estructura, lenguaje, etc.) debe centrarse en ayudar a los adolescentes a darles palabras y valor para distinguir el verdadero cariz de lo que les ocurre (o les puede ocurrir) y para denunciarlo. Para ello, es fundamental trabajar a través del diálogo en clase, en un debate sereno y con un clima de confianza, que previamente haya preparado el alumnado en una reflexión individual sobre el libro que incluya cuestiones como estas:

– *¿Te parece que lo que se narra en la novela es realista? ¿Has leído o conocido alguna noticia similar? ¿Crees que es un problema frecuente o se trata de algo excepcional?*

Tras abordar en clase esta primera cuestión, se puede intercalar la presentación de algunos grupos de estudiantes que hayan recopilado un dossier de noticias sobre situaciones similares.

– *¿Te has sentido identificada con algún personaje de la novela? ¿Con cuál y por qué?*  
– *¿Crees que Bárbara hizo bien dejando que la relación con su madre se deteriorara? ¿Debió contarle lo que le había pasado? Imagina cómo podrían haber sucedido las cosas si se lo hubiera dicho.*



- *¿Por qué a menudo las personas procuramos olvidar lo desagradable que nos pasa, en vez de hablarlo con franqueza y denunciar incluso? Haz una lista con ventajas en inconvenientes de cada actitud para que luego puedas exponer en clase tus argumentos.*
- *Piensa otro final para la novela. ¿Por qué has decidido que termine así?*

*Ninfa rota* (2019) obtuvo el XVI Premio Anaya de literatura infantil y juvenil y el Premio Fundación Cuatrogatos. La novela arranca con una cita de *La Celestina* en el que Melibea expresa su ansiedad y su deseo: «Madre mía, que me comen este corazón serpientes dentro de mi cuerpo». El relato que Marina escribe en primera persona es un encargo de su psicólogo como parte de la terapia que sigue.

La protagonista narra su historia de maltrato; los hechos están claros para todas las personas a su alrededor, pero para ella la verdad solo emerge en sueños en los que aparece como una ninfa y su maltratador como un fauno. Los patrones de la violencia de género, tales como la posesión, las vejaciones, los insultos o el aislamiento, se describen desde las voces de los personajes y desde las confesiones de Marina más o menos conscientes. Las historias de la mitología sirven de marco para la historia personal de la protagonista. Sutilmente, el autor inserta la violencia de género en la historia de la humanidad y afirma, así, que las estructuras sociales y culturales propician el sometimiento de la mujer. La asunción de esta violencia a lo largo de la historia la invisibiliza en el presente y jóvenes como Marina justifican la intimidación y la posesión como parte de la construcción del amor romántico. Los sueños están escritos como si se tratara de escenas de teatro, con acotaciones incluso y en esas estampas se retratan las metáforas dañinas del amor y los estereotipos más peligrosos. Así, por ejemplo, el acto sexual, próximo al abuso, está narrado en el sueño como una fantasía de dominación:

Lo recuerdo como un sueño, pero sé que no lo fue. Reconozco que me gustaba su manera de actuar, su demostración de fuerza, de poder... Yo estaba muy nerviosa y hacía todo lo posible por revestir aquel momento del romanticismo con el que siempre había soñado. Me gustó hasta que me sentí prisionera entre sus robustos brazos, entre sus patas peludas rematadas por pezuñas. Deseaba abandonarme, dejarme caer en medio de una nebulosa que ya empezaba

a envolverme por todas partes, pero la fuerza que ejercía sobre mí me lo impedía. (p. 65)

Esta novela se centra en un hecho más frecuente que el relatado en la anterior: la confusión del control con el amor en la adolescencia. Durante la lectura, es importante que el docente ayude a aclarar las alusiones mitológicas que pueden dificultar la comprensión del significado de la aparición de la ninfa y del fauno. Además, puede empezar el debate después de la lectura con informaciones sobre escritoras que quedaron ocultas por sus parejas: María Teresa León, María Lejárraga, Carmen Laforet, etc., y pedir que el alumnado aporte casos de otros ámbitos (ciencia, política, arte, música...) a esta fase de documentación, pues es importante dejar claro que no se trata de mera ficción.

Siguiendo los principios de las tertulias dialógicas, se pide a cada alumno que señale los dos pasajes o fragmentos que más le han llamado la atención. Se empezará por una puesta en común de estos, que deben acompañarse de explicaciones sobre los motivos de la elección. A partir de estos intereses, el profesor irá conduciendo la reflexión por medio de preguntas que lleven a los alumnos a concluir con claridad que el control no es amor, sino maltrato. Es interesante centrarse en si los motivos de Eugenio para comportarse así son válidos y si todas las personas que viven las mismas situaciones acaban siendo como él. Asimismo, puede analizarse la repercusión de las diferentes formas de actuar de los amigos y amigas (como espectadores o ayudantes), poner en común maneras de hablar sobre esto con las parejas o las amistades por medio de pequeñas dramatizaciones y hacer un listado de acciones posibles para salir de esas situaciones. Al final, en clase se puede elaborar en común un decálogo sobre qué es amor y qué no lo es donde quede resumido lo hablado.

*El corazón de Júpiter* se publicó en gallego en 2012 y en español en 2018. La novela presenta una intensa intertextualidad que establece un diálogo literario con otros muchos textos. La historia comienza el 24 de junio, cuando la protagonista, Isla, conoció a Júpiter a través de internet:

Ella estaba convencida de que no existía en el mundo fuerza alguna que hubiera podido impedir aquel encuentro. Eran como dos estrellas que acaban unidas porque ese es su destino. [...] Conoció a Júpiter

piter la madrugada del 24 de junio porque el destino así lo tenía proyectado. Y eso fue lo más terrible que le sucedió jamás. (p. 11)

Al igual que en *Ninfa rota*, se observan los tópicos fatales del amor romántico que, sin cuestionamiento alguno, pueden convertirse en trampas mortales para las mujeres.

En el primer capítulo, Isla está acudiendo a su primer encuentro real con Júpiter; posteriormente, mediante una analepsis, se narra la historia desde la llegada de Isla a la imaginaria localidad de Región y los inicios de su fuerte amistad con Mar. La joven sufre acoso por parte de algunos compañeros del instituto y se narran episodios traumáticos. Isla es muy aficionada a la astronomía y tiene un telescopio con el que observa el cielo cada día. Conoce por internet a Júpiter, con quien habla de los astros y de la mitología grecorromana. Su unión es muy fuerte, ya que el desconocido ha seducido a Isla a través de la magia del cielo. La autora hace gala de un intenso lirismo y presenta una estilización poética tanto de la naturaleza como de los sentimientos de los personajes. El trasfondo de la mitología sirve como marco para mostrar la normalización de la violencia contra la mujer a lo largo de la historia. Finalmente, el relato regresa al momento en que Isla se reúne con Júpiter, un asesino en serie de mujeres que mató a su madre porque la sorprendió practicando sexo, y asesinó después a otras mujeres por considerarlas a todas igual de putas. Se muestra, así, sin ambages la misoginia como la raíz de los feminicidios. En el epílogo, los amigos de Isla lamentan su muerte y la desaparición del asesino. El final es todavía más devastador, puesto que se prelude la continuación de la violencia:

Ni Ángel ni Mar lo saben todavía, pero ese verano no podrán bañarse en el mar. Las medusas van a invadir todas las playas de Región. (p. 206)

La tercera de las obras aún a dos temas relacionados con la violencia contra las mujeres, el feminicidio y los riesgos de las relaciones a través de internet, aparte del acoso escolar. El diálogo sobre el libro debe hacer salir los tres temas, mostrar su prevalencia en la sociedad y servir para aclarar ideas al respecto, para distinguir lo aceptable de lo inaceptable, obtener información

sobre qué se debe hacer y dónde se puede pedir ayuda y, en suma, para asentar valores firmes.

## 4. Conclusiones

El realismo crítico ocupa un lugar destacado en la literatura juvenil y aborda todos los temas y problemas que tienen lugar en la sociedad, sin esquivar su dificultad o su dureza. La adolescencia se afronta como un periodo de encrucijada, incluso en las mejores circunstancias, y una suerte de crisis de identidad. Precisamente por ello, es momento de vulnerabilidad de las jóvenes frente a la fuerza de los estereotipos y el imperativo del amor romántico impuesto desde la cultura de masas. Es necesario explicitar los mecanismos de la violencia de género, así como los discursos que la han normalizado a lo largo de la historia. La igualdad entre sexos en todas sus vertientes recibe atención en la novela juvenil de forma profunda y analítica y es un instrumento valioso por la capacidad establecer vínculos de identificación de las obras con sus lectores.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En: *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación, literaria* (pp. 39-56). Octaedro.
- Carranza, M. (2010). *Palabras envenenadas*. Edebé.
- Consejo de Europa (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*.
- Costas, L. (2018). *El corazón de Júpiter*. Anaya Infantil y Juvenil.
- Gómez, A. (2019). *Ninfa rota*. Anaya Infantil y Juvenil.
- Ministerio de Igualdad (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Percepción de la violencia de género por la adolescencia y la juventud*.
- Vázquez, C. (2010). Diálogos intertextuales 3: En busca de la voz femenina. *Temas de género en la literatura infantil y juvenil de la Península Ibérica y Latinoamérica*. Peter Lang.

BLOQUE IV: PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
PARA ABORDAR EL TRATAMIENTO DE LA  
INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN  
LITERARIA



# El triste viaje de los niños migrantes: propuestas didácticas para abordar el tratamiento de la interculturalidad a través de la literatura en la etapa de Educación Infantil

LORETO GÓMEZ LÓPEZ-QUIÑONES  
Universidad de Granada

## 1. Introducción

Como afirman Molina-García y Casado, «el cuento es una herramienta perfecta para desarrollar la competencia intercultural» (2020, p. 42). A lo largo de esta propuesta, pretendemos analizar y explotar el potencial intercultural de dos obras de la literatura infantil del siglo XXI. A través de esta literatura intercultural, se podrán analizar con los niños cuestiones como el racismo y la diversidad, y los ayudará también a entender que existen bastantes puntos de convergencia entre las diferentes culturas, previniendo, de esta forma, prejuicios y estereotipos, convirtiendo, así, el aula en un lugar más seguro (Sakr, 2022). Con este objetivo en mente, a lo largo de este capítulo, expondremos una serie de propuestas basadas en dos obras literarias que giran en torno a la migración y la interculturalidad. Estas dos obras están destinadas a un público de entre 3 y 6 años; ambas han sido premiadas y se han publicado a partir del año 2017.

## 2. Marco teórico

Vivimos en una sociedad formada por un crisol de culturas. El mundo actual vive una intensidad de movimientos migratorios

sin precedentes y es previsible que estos sigan aumentando; esta convivencia puede provocar conflictos, debido al desconocimiento mutuo de las culturas, sus valores y sus tradiciones. Por lo tanto, trabajar la tolerancia y prevenir actitudes prejuiciosas debería ser una prioridad de nuestro sistema educativo (Guadamillas-Gómez, 2020; Martínez-Antequera, Dalouh y Soriano-Ayala, 2020).

En este sentido, la literatura infantil puede ser un gran aliado para facilitar la tarea de las maestras y maestros. La literatura es un ámbito más desde el cual los humanos intentamos conocernos a nosotros mismos y el mundo que habitamos, y, todavía más importante, desde el que intentamos cambiarlo y mejorarlo (Chovancova, 2018). La narrativa es una gran herramienta para describir situaciones, conflictos, personajes y formas de vida que pueden ser radicalmente distintos a los del lector (Martínez-León, Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2017; Martínez-Antequera, Dalouh y Soriano-Ayala, 2020). Dentro de la esfera de lo literario, es lógico que la literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ), por su anhelo formador y conformador, haya sido abanderada de este afán de cambio, y no es de extrañar que esta refleje las cuestiones que más nos preocupan, como es el contacto entre seres humanos de distintas procedencias y culturas y el anhelo de una convivencia sostenible entre distintos grupos culturales (Chovancova, 2018; Molina-García y Casado, 2020).

La LIJ posibilita a los niños y niñas conocer diferentes países, culturas, personas, lugares, idiomas y situaciones. De esta forma, aporta una visión más amplia del mundo y una mayor comprensión intercultural, aumentando la empatía hacia los demás, fomentando una actitud positiva hacia la diversidad y contrarrestando los estereotipos y prejuicios (Molina-García y Casado, 2020; Benavides-Cortés y García-Ramírez, 2021; Sarlk, 2022). Los relatos literarios juegan y han jugado siempre un papel esencial en la construcción de la identidad cultural, ya que esta construcción, en gran parte, está basada en narraciones a través de las que intentamos conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás (Martínez-León, Ballester-Roca y Ibarra-Rius, 2017).

Asimismo, a través de la LIJ, realizamos un viaje espaciotemporal que nos permite acercarnos a muchas y muy variadas realidades, ampliando nuestra visión del mundo y ayudándonos a entender a los personajes, sus acciones, sus reacciones, sus senti-



mientos, sus formas de vivir, y, por lo tanto, previniendo posibles episodios de desigualdad o marginación (Amo, 2014; Martínez-León, Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2017). A través de la literatura, despertamos la empatía en los niños para que sean capaces de preocuparse por el bienestar y la suerte de otros seres humanos, y les permitimos empatizar con el dolor ajeno, sufrir por las injusticias que otros padecen y «sustituir así la actitud de sospecha y el sentimiento de amenaza por un mayor conocimiento y una comprensión empática» (Martínez-León, Ballester-Roca y Ibarra-Rius, 2017, p. 160). Este concepto de sospecha es importante, porque en no pocas ocasiones el rechazo a dialogar con «el otro» viene provocado por el miedo a lo desconocido, que se percibe como una amenaza, desencadenando en situaciones de discriminación y violencia. A este respecto, la literatura puede tender un puente para conocer otras realidades y otras culturas, tomar conciencia social y sustituir la desconfianza por la empatía (Amo, 2014; Martínez-León, Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2017).

Queremos hacer hincapié en el hecho de que la educación cultural va mucho más allá del descubrimiento de las diferencias culturales y su exaltación. Aunque este pluralismo se considera positivo, lo más importante es que exista una interacción y una comunicación (Amo, 2014). Debido a la explosión de los movimientos migratorios, las culturas de la sociedad actual son más mestizas que nunca; por ello, la propia identidad cultural viene definida por su relación con otras culturas. La interculturalidad no es un concepto académico que tenga que ver exclusivamente con los inmigrantes o con grupos étnicos minoritarios, sino una actitud que nos ayuda a entender nuestra propia existencia, a desarrollar nuestra tolerancia y a mejorar nuestro autoconcepto personal y cultural (Amo, 2014; Benavides-Cortés y García-Ramírez, 2021).

Se requiere, entonces, una actualización de la educación literaria que refleje la diversidad y los conflictos de nuestra sociedad actual, posibilitando un clima de solidaridad (Martínez-Antequera, Dalouh, y Soriano-Ayala, 2020). Para ello, más que nunca, se necesita en el aula un tipo de literatura que muestre una nueva visión de la realidad, de aceptación de la diferencia y de apertura hacia el «otro» (Chovancoca, 2018).

Por lo tanto, es esencial acercar a los niños y niñas a textos literarios infantiles que reflejen el contacto cultural, así como

ejemplos de convivencia armónica, textos que nos ayuden a conocer mejor a «otros» grupos culturales y, por supuesto, textos que reivindicquen a colectivos marginados y/o olvidados. En definitiva, textos que muestren diversidad cultural y faciliten la comprensión de las vidas ajenas y de la nuestra propia.

### 3. Propuesta didáctica

Para nuestra propuesta, hemos decidido centrarnos en dos obras que giran en torno a la emigración y al duro viaje de los refugiados. *Mi nombre no es refugiado* (*My name is not refugee*), de Kate Milner (2017) y *El día en que llegó la guerra* (*The day the war came*), de Nicola Davies (2018).

En estos dos libros, los protagonistas se ven forzados a salir de sus casas por causas políticas, económicas, o por una guerra. En estas obras, se cuentan las motivaciones que forzaron a los personajes a abandonar sus países de origen, a qué dificultades tuvieron que enfrentarse durante su viaje y qué situaciones de discriminación tuvieron que vivir al llegar al país de acogida. Son historias que muestran el desarraigo, la dificultad del viaje e incluso el rechazo que producen los recién llegados, aunque, al final, acaba surgiendo el entendimiento, la integración y la esperanza. Estos son libros que tratan el lado más oscuro de la inmigración, al mostrar a personas que se ven obligadas a abandonar sus hogares en condiciones muy precarias, viviendo periplos peligrosos con no pocas penurias para, al final, llegar a destinos donde no siempre son bien aceptadas.

Las actividades que proponemos están orientadas principalmente a alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años), a pesar de que pueden adaptarse a niños más pequeños. En lugar de presentar una única propuesta didáctica completa, detallada y secuenciada, planteamos una serie de actividades para que las maestras y maestros puedan elegir las que más les interesan.

#### 3.1. Actividades de prelectura

En primer lugar, se podría organizar una asamblea a modo de preparación para reflexionar y ayudar a los niños y niñas a po-

nerse en situación. A través de esta reflexión en la asamblea, podemos identificar cuáles son los conocimientos previos de nuestro alumnado y ayudarlos a anticiparse al argumento y a empatizar con las historias de los protagonistas. Esta asamblea y las preguntas que planteamos pueden ser comunes a los dos libros seleccionados. Algunas de las preguntas que podríamos plantear en la asamblea son:

- *¿Alguna vez has viajado al extranjero? ¿Cuándo estabas en el extranjero, podías entender lo que las otras personas decían? ¿Cómo te sentías?*
- *¿Te gustaría vivir en otro país? ¿Qué ventajas e inconvenientes tendrías?*
- *¿En tu casa habláis más de una lengua o solamente el castellano? ¿Cómo te sentirías si no pudieses hablar tu lengua?*
- *¿Cómo te sentirías si tuvieses que ir a un colegio nuevo donde ningún niño te entendiese cuando hablas y donde tú no entendieses a nadie? ¿Cómo intentarías comunicarte?*
- *¿Cómo te sentiríais si tuvieses que abandonar tu casa muy rápidamente porque hay algún peligro? ¿Qué cosas te gustaría llevarte contigo?*
- *¿Tienes algún amigo o amiga que no hable español? ¿Tenéis algún problema para entenderos cuando jugáis juntos?*

También podríamos mostrarles las portadas de los libros y plantear preguntas de anticipación para preparar a los niños y niñas para algunas de las temáticas más importantes de estos libros. Veamos algunos ejemplos:

- *Mi nombre no es refugiado: ¿Qué lleva el niño en las manos y en la espalda? ¿Quién creéis que es la mujer que le está abrazando? ¿Dónde creéis que están sentados? ¿Qué tipo de zapatos lleva puestos el niño? ¿Creéis que esos zapatos son cómodos para caminar? ¿Cómo creéis que se llama este niño? ¿Qué es un refugiado? ¿Sabéis lo que significa esa palabra? ¿Conocéis a algún refugiado?*
- *El día en que llegó la guerra: ¿Dónde está la niña? ¿Por qué creéis que se tapa los oídos? ¿Por qué creéis que está corriendo? ¿Tiene miedo? ¿Por qué? ¿En vuestra opinión, qué estaba haciendo antes de salir corriendo? ¿Qué son esos dibujos que hay pegados en la pared?*

## 3.2. Actividades durante la lectura

### *Mi nombre no es refugiado*

- Dentro del propio libro, la autora va planteando preguntas a los lectores que podemos aprovechar para plantear a nuestro alumnado. Cito textualmente del libro: «¿Qué te llevarías tú si tuvieras que salir corriendo de tu casa? ¿Qué juegos jugarías tú para no aburrirte por el camino? ¿Siempre caminas cogido de la a mano de los mayores cuando te dicen que lo hagas? ¿Te gustan los coches y los camiones? Si estuvieras en su situación, durante el viaje ¿dónde te lavarías los dientes o te cambiarías de ropa? ¿Puedes hablar más de una lengua? ¿Cuál es la comida más rara que has probado? ¿Qué cosas te recordarían al hogar que has abandonado?»
- Les pediremos que, al día siguiente, traigan a clase una mochila con todo lo que se llevarían si tuviesen que salir corriendo de sus casas. Previamente, habríamos hablado con las familias para que ayudaran a los niños a preparar esta mochila. En clase, cada uno mostrará qué ha decidido meter en la mochila y explicará el porqué. Al final de esta sesión, analizaremos entre todos qué tipo de enseres han seleccionado y si hay objetos que se repiten en las mochilas de los niños y niñas.
- Pararemos la lectura en la ilustración en la que el niño se está despidiendo de su abuela y pediremos a los niños que pongan voz a esa escena: ¿qué creen que el niño le está diciendo a su abuela para que no se preocupe? ¿Qué dirían a sus abuelos para que no se preocuparan? ¿Cómo se despedirían de ellos?
- Una variante de la anterior actividad podría ser que, entre todos, escribimos una carta de despedida para los abuelos.
- Otra variante de esta actividad sería hacer un dibujo: ¿qué dibujo haríamos para despedirnos de los abuelos?
- En un momento del libro, en el que se el niño se despide de su pueblo, pararemos la lectura y pediremos a los niños y niñas que hagan una lista de los lugares de la ciudad de los que les gustaría despedirse. Dibujaremos en un mapa proyectado de la ciudad, una ruta que pase por todos los lugares de los que quieran despedirse. Al día siguiente (o a los pocos días) recorreremos esa ruta con nuestro alumnado. Iremos parando en todos los lugares que habían elegido para que los niños nos expliquen por qué esos lugares son importantes para ellos.

- En un momento de la historia, vemos en las ilustraciones un grupo de refugiados caminando juntos. Pediremos a nuestro alumnado que comparen los colores del grupo de inmigrantes con los colores de la madre y el niño. ¿Por qué cree que existe esa diferencia de color?
- Vamos a darle un nombre al protagonista. Vamos a votar en entre todos cuál es el nombre que más nos gusta. ¿Qué puede hacer el protagonista cuando lo llamen *refugiado* en su nuevo colegio? ¿Qué palabras o qué nombres te llaman en el colegio? ¿Te molestan esos apodos? ¿Sabes qué es un apodo? ¿Qué puedes hacer tú cuando te llaman por apodo que no te gusta en el colegio?
- Entre todos y todas, vamos a inventar un lenguaje sin palabras para poder comunicarnos con el niño que acaba de llegar al colegio.

### *El día en que llegó la guerra*

- Comparamos los colores de las ilustraciones de la historia antes y después de la guerra. ¿Por qué creéis que existe esa diferencia de color?
- Paramos en la ilustración en la que llega la guerra y pedimos a nuestro alumnado que intente imaginar: ¿qué se oye? ¿Qué cosas están viendo? ¿A qué huele?
- Paramos la lectura en el momento en el que se describen los distintos vehículos en los que tuvo que viajar la niña y hacemos las siguientes preguntas: ¿alguna vez has viajado con tus padres? ¿En qué vehículo? ¿Con cuántas personas compartías ese vehículo? ¿Era cómodo? ¿Pasaste frío o calor? ¿Tuviste hambre durante el viaje? ¿Alguien te dio de comer?
- ¿Por qué dice la niña que la guerra la persigue? Si la guerra fuese un personaje, ¿cómo sería? Vamos a dibujarla.
- Hacemos un *role playing* en el que la niña va llamando a las puertas, pero nadie le abre (tal y como ocurre en el libro). Los alumnos y alumnas que no quieren abrir la puerta tienen que explicar a la niña por qué no la quieren dejar entrar. Mientras, la niña tiene que intentar convencer a sus compañeros de que la dejen entrar en los colegios nuevos. Van cambiando los roles y cada vez le toca a un alumno/a diferente ser la niña que llama a la puerta. Después les preguntaremos cómo se han sentido y por qué.

- Una variante de esta última actividad podría ser representar esa misma escena con marionetas.
- Imaginamos que la niña protagonista ha llegado, por fin, a un colegio donde la han aceptado, y que ese colegio es el nuestro. ¿Cómo podemos darle la bienvenida? Sacamos sillas de colores y hacemos un pasillo reproduciendo la última ilustración del libro donde ponemos carteles y dibujos de bienvenida a la niña nueva que acaba de llegar ¿Qué podrían decir esos carteles o esos dibujos para hacer que la niña se sintiera mejor?
- También podríamos jugar al juego de las sillas musicales (hay una silla de menos y, cuando pare la música, el que no se sienta en ninguna silla, queda excluido). Podríamos inventar entre todos una variante del juego en la que, aunque haya una silla menos, nadie se quede fuera del juego. Una variante podría ser un juego en el que cada vez hay menos sillas, pero nunca se descalifica a ningún niño. De ahí que el alumnado tenga que ingeniárselas para que todos puedan sentarse cuando pare la música; por ejemplo, sentarse unos encima de otros, unir sillas para que quepan más compañeros, etc.
- Vamos a darle un nombre a la niña protagonista. Vamos a votar en entre todos cuál es el nombre que más nos gusta. ¿Por qué queremos elegir ese nombre? ¿Tiene alguna relación con su vida?

### 3.3. Actividades para después de la lectura

A continuación, ofrecemos una variedad de opciones y actividades que son aplicables a cualquiera de las dos obras seleccionadas. Se trata de actividades de seguimiento para seguir trabajando la interculturalidad y para concienciar a los niños y niñas de la importancia de la diversidad y la integración.

En las ilustraciones de los dos libros, vemos diferentes tipos de camiones y vehículos transportando a refugiados. Preguntaremos a los niños qué tipo de vehículos pueden ver, qué creen que transportan esos camiones y a dónde creen que van. Entre todos y todas, en el patio del colegio, o en algún otro espacio grande y al aire libre, con cajas de cartón y otros materiales reciclados, vamos a construir un camión lo más grande posible para que quepan todos los niños y niñas, así como las mochilas que les ha-

bíamos pedido que trajeran con los enseres que llevarían consigo si tuvieran que salir corriendo de sus casas.

- Después de meternos todos en el camión, haremos una asamblea para preguntarles cómo se han sentido.
- Comparamos los sentimientos de los protagonistas al inicio, durante el desarrollo y el final de los viajes.
- ¿En qué se parecen el niño y la niña protagonista de estos dos libros? ¿En qué son diferentes?
- En un mapamundi proyectado en la pizarra, localizamos países donde ahora mismo haya guerra. Una vez tengamos localizados esos países, tenemos muchas opciones; tras hacer un trabajo de investigación en internet, podríamos:
  - Pedirles que, para el día siguiente, traigan todos algo típico de alguno de esos países.
  - Venir todos a clase, al día siguiente, vestidos con los colores de la bandera de alguno de esos países.
  - Jugar a juegos tradicionales de esos países.
  - Contar cuentos, cantar canciones o bailar danzas típicas de esos países.
  - Decorar el aula con imágenes y objetos representativos de esos países.
  - Hacer una lluvia de idea sobre cómo podríamos ayudar a esos países y a los niños que han llegado a España huyendo de la guerra.

Si tenemos niños extranjeros en clase, les pediremos que nos cuenten cómo fue su experiencia al llegar a España y trabajaremos diferentes actividades sobre las costumbres de sus países de origen. Para esta actividad, podríamos solicitar la colaboración de las familias.

Para insistir en la idea de que todos somos diferentes, podríamos concluir con la siguiente actividad: ponemos música para que los niños bailen y se muevan libremente por el aula. Cuando se pare la música, tienen que mirar al compañero o compañera que tengan más cerca y decir una cosa (de físico y de personalidad) en la que sean muy diferentes.

## 4. Conclusiones

Con estas propuestas, pretendemos no solamente trabajar la interculturalidad y la solidaridad; también consideramos enormemente importante trabajar la empatía y la capacidad de nuestro alumnado de ponerse en el lugar del otro, ya que, como afirma Duque:

La literatura nos recuerda que es más lo que tenemos en común que aquello que nos separa. (2022, p. 50)

Estas actividades pueden contribuir a la difícil tarea de transmitir actitudes de respeto al proponer a los y las docentes el uso de textos literarios interculturales que tratan el tema de los niños y niñas migrantes. No obstante, no debemos olvidar que, como afirma Guadamillas-Gómez (2020), el trabajo o la lectura aislada de obras de este tipo no nos llevará a alcanzar una competencia intercultural plena. Junto a este tipo de libros y actividades, será necesario que existan políticas coordinadas entre las instituciones pertinentes y la escuela, políticas que hagan frente al gran desafío de la diversidad cultural y los movimientos migratorios en las sociedades actuales.

## 5. Referencias bibliográficas

- Amo García, E. (2014). La literatura infantil como instrumento intercultural. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio), 1-14.
- Benavides-Cortés, A. L. y García-Ramírez, C. (2021). Narrativas otras para pensar la interculturalidad: apuntes de clase. *Nodos y nudos*, 7 (51), 55-68. <https://doi.org/10.17227>
- Chovancova, L. (2017). Literatura, diversidad y relaciones de poder. En: *Descolonizando identidades. Pertenencia y rechazo de/desde el Sur Global* (pp. 27-38). Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada.
- Davies, N. (2018). *The day the war came*. Londres: Walker Books. Ilustrado por Rebecca Cobb.
- Duque Cardona, N. (2022). Interculturalidad y LIJ: Oportunidades para hablar de lo interseccional en la educación lectora. En: *Interseccionalidades críticas: Lecturas de lo abyecto, (contra) memorias y educa-*



- ción (pp. 44-56). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Guadamillas-Gómez, M. V. (2020). Interculturalidad en el aula AICLE a través de los álbumes ilustrados sobre migrantes. *Ocnos*, 19 (2), 29-41. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.2.2255](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2255)
- Martínez León, P., Ballester Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica (lengua y literatura)*, 29, 155-172. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- Martínez-Antequera, M., Dalouh, R. y Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *Modulema. Revista científica sobre diversidad cultural*, 4, 5-23. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i013628>
- Milner, K. (2017). *My name is not refugee*. The Bucket List.
- Molina García, M. J. y Casado Muñoz, M. R. (2020). La diversidad cultural en álbumes y cuentos infantiles. *Scientific Journal, ESJ*, 16 (41), 38-52. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p38>
- Roig, B. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação, Porto Alegre*, 35 (3), 362-370.
- Sakr, M. (2022). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza de español como lengua extranjera desde una perspectiva intercultural. Una revisión literaria* [proyecto de fin de carrera, Universidad de Göteborg].



# Propuestas de lectura para el desarrollo de las competencias intercultural y global desde la educación literaria

MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ  
Universidad de Granada

EVA M. IÑESTA MENA  
Universidad de Oviedo

## 1. Introducción

El concepto de *literatura multicultural* y la reflexión crítica que genera han evolucionado expandiendo sus márgenes a la par que el concepto de *cultura*. En sus orígenes, la literatura multicultural era aquella que visibilizaba grupos raciales o étnicos dominados o no representados. Actualmente, aun enfatizando las culturas o grupos minoritarios, adquiere un sentido más amplio que engloba distintos tipos de diversidad (étnica, racial, social, familiar, de género, funcional...) (Bermúdez Martínez, 2010, 2012; Ibarra y Ballester, 2012; Ballester e Ibarra, 2015; Chovancova, 2015). En las últimas décadas se ha ido difundiendo una literatura global (Lehman *et al.*, 2010; Martens *et al.*, 2015; Bermúdez y Hernández, 2021) que, asimilando el marco de la literatura multicultural, focaliza cuestiones de carácter social, histórico, ecológico... que marcan el devenir contemporáneo. Esta literatura multicultural y global ocupa un espacio cada vez más destacado en el panorama editorial actual.

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de lecturas literarias para el desarrollo de las competencias multicultural y global en Educación Primaria. Optamos por una clasificación por tipologías que, sin pretender ser exhaustiva ni restrictiva, con-

sideramos que es operativa para ilustrar la diversidad de publicaciones y orientar la apreciación de un canon abierto y flexible que conecte con las expectativas y preocupaciones de los más jóvenes. Desde esta perspectiva, distinguimos tres grandes categorías:

1. Textos que plantean problemáticas relacionadas con la multiculturalidad, como pueden ser el exilio, la inmigración o la adopción; con subtemas como la adaptación, la identidad o la defensa y reconocimiento de la alteridad. Son textos contruidos bien desde posturas explícitas que tematizan directamente estas cuestiones, bien desde la llamada por Perera y Ramón (2007, p. 99) *literatura de la diferencia*, que permite reflexionar sobre estas cuestiones aunque no las focalice directamente.
2. Textos de las culturas coexistentes y, en general, de las culturas del mundo, con una presencia destacada de motivos culturales y/o del folclore, representados desde prismas diversos.
3. Textos que abordan problemas y temáticas de carácter global (sociales, históricos, ecológicos...).

Por otra parte, podríamos hablar de estéticas y propuestas literarias específicamente interculturales, derivadas de la síntesis de diferentes aportes culturales y artísticos, constituidas como nuevas expresiones fruto de la hibridez (Bermúdez, 2010). También merece consideración la no ficción (diarios, autobiografías, libros de conocimiento...) como complemento eficaz y motivador para la interpretación y reflexión. Hay que destacar que las ediciones plurilingües, con representación de las lenguas de origen del alumnado, son un recurso valioso para aulas plurales, así como las versiones adaptadas que faciliten la lectura a los recién incorporados. En todo caso, son lecturas que funcionan como vías de acceso a la alteridad y vehículos de conexión con diferentes formas de ver y pensar las relaciones de las personas con el mundo.

La propuesta que sigue es una muestra reducida, pero significativa, de publicaciones actuales del panorama editorial español, a las que sumamos algunos títulos del ámbito francófono canadiense con el deseo de dirigir las miradas hacia este horizonte multicultural donde proliferan las editoriales comprometidas con la literatura infantil y juvenil y con la temática que nos ocupa. Se trata de textos que invitan a la contemplación, a la escu-

cha, a la lectura, a la reflexión, movilizandoo sentimientos y emociones, sembrando pistas que ayudan a interpretar el mundo, a crecer desde el disfrute del descubrimiento cultural; son, en suma, auténticas obras de arte. Los textos seleccionados aportan elementos susceptibles de contribuir al desarrollo de las competencias intercultural y global en lectores de cualquier edad, si bien el público prioritario se sitúa en la franja de edad de la Educación Primaria. Sin duda, pueden inspirar propuestas didácticas interdisciplinarias por su riqueza temática y estética. Son libros de lectura ágil, adecuados para los jóvenes lectores, siempre desde la necesaria mediación del adulto que facilita apoyos en función de las necesidades de cada lector o grupo de interés. En este sentido, resultarán también de gran utilidad los recursos asociados a algunos de ellos.

## 2. Propuestas de lectura de textos sobre problemáticas relacionadas con la multiculturalidad

### 2.1. *Los carpinchos*

En el marco de la primera categoría, comenzamos con *Los carpinchos*, del uruguayo Alfredo Soderguit, editado por Ekaré y publicado en España en el año 2020. Se trata de un álbum ilustrado ganador de los premios New York Public Library Best Books in Spanish 2020 y Fundación Cuatrogatos 2021; seleccionado también para el catálogo *White Ravens 2020*. A modo de sutil fábula encuadrada en la voz narrativa, los protagonistas son carpinchos y gallinas, representados de un modo realista. El álbum nos sitúa en un lugar «agradable y seguro», una granja de gallinas, en el que «la vida era confortable y cada quién sabía lo que tenía que hacer». Pero un día aparecen los carpinchos, unos extraños roedores que nadie conoce ni espera, grandes, peludos y mojados. Su llegada provoca una respuesta unánime: «¡NO! No había lugar para ellos». Pero, una vez iniciada la temporada de caza, los carpinchos no pueden regresar a su hogar. Así, deben aceptar ciertas reglas, ya que las gallinas no están dispuestas a cambiar su estilo de vida por los recién llegados, incluida la regla de «No

cuestionar las reglas». Serán los más pequeños los que alteren el orden establecido, tras el encuentro entre un pollito y un pequeño carpincho que podemos ver en las páginas centrales, haciendo entender al resto el valor y riqueza de la diferencia, ya que, cuando uno conoce al otro, este ya no parece «tan peligroso» (Soderguit, 2020). El álbum, con escaso aunque muy significativo texto, está narrado fundamentalmente a través de ilustraciones, realizadas en dibujo digital que imita el lápiz, con tonos grises y marrones, destacando en rojo las crestas de las gallinas, las gorras de los cazadores y el tejado de la granja. Las páginas centrales no tienen más texto que alguna onomatopeya. Así, la narración, como explica el autor, se desarrolla a través de contrastes cromáticos y de sentido: el comportamiento nervioso y curioso de las gallinas frente a la calma y alerta (suerte de recelo y desconfianza) de los carpinchos; el medio acuático y salvaje de los carpinchos frente al corral de las gallinas (analogía del medio humano, ordenado y parcelado). Los carpinchos se mueven en una atmósfera, como señala Soderguit, «de intemperie continua y homogénea que de alguna forma denote soledad, exposición al peligro y escasez de lugares de refugio» (Fundación Cuatrogatos, 2021). Son muchas y variadas las interpretaciones a las que abre paso el relato. *Los carpinchos* nos habla de los desplazados que huyen de las guerras y del recelo generado en los países de acogida, de violencia, de desgracias naturales, de diferencia y, por supuesto, de sistemas de control... Pero, en todo caso, se trata de una historia de animales que, a través de sutiles metáforas, nos remite a la condición humana. La imagen final abre de nuevo la historia, a otro escenario, dejándonos, como deseaba su autor, «una sonrisa al terminar de leer y unas cuantas dudas y preguntas» (Fundación Cuatrogatos, 2021). Se trata, sin duda, de un texto abierto a la interpretación.

## 2.2. *Migrantes*

*Migrantes*, de Issa Watanabe (Lima, 1980), editado por Libros del Zorro Rojo en 2019, ha recibido numerosos premios, entre ellos el Llibreter 2020 en la categoría Álbum ilustrado y el premio a la Mejor Narrativa Visual 2020 del Banco del Libro del Venezuela. El germen de la historia, según relata la autora, está en la serie de fotografías «Where The Children Sleep» del sueco

Magnus Wennman, sobre los niños refugiados en Europa y Oriente Medio, en su mayoría tomadas en un centro de refugiados en Siria, situado en un bosque. La autora explica cómo de la visión de esas imágenes surgió un dibujo de animales caminando, después otro «para que pudieran descansar, abrigarse, como para atenderlos a través del dibujo» (Larios, 2021). Y así se va construyendo este álbum sin palabras, animado por coloridas ilustraciones sobre fondo negro. Los dibujos son inquietantes y conmovedores, pero no desoladores o angustiosos; la muerte, representada por un esqueleto de niño, viste un atuendo con vistosas flores rojas y azules y aparece acompañada o al lomo de un ave de un maravilloso color azul noche, de enormes patas y largo pico. Su representación no es abrumadora, sino delicada y tímida, tierna y frágil; no acecha, sino que aparece como compañera de viaje, como aquella que dibujaba *El pato y la muerte* de Elbruck (2007). Como en el texto del alemán, la muerte se hace asequible a la representación y mente infantil, libre de prejuicios culturales, formando parte del viaje de la vida y abriendo paso a una multiplicidad de interpretaciones. El resto de los personajes configuran una extensa galería de animales antropomorfos (cabeza de animal y cuerpo humano), de perfil y vistiendo ropajes multicolores que resaltan sobre el fondo negro: elefante, rana, tucán, rinoceronte, león, conejo, perro, cocodrilo, jirafa, zorro, cerdo, gallina... Al respecto, comenta la autora:

*Ya la historia es muy oscura, pero ellos tienen mucho color. Suelen presentarse este tipo de imágenes muy masivas: migrantes que vienen en olas casi a invadirnos... Y yo quería darle a cada uno una identidad, una personalidad, una individualidad. (Justicia, 2020)*

El flujo de la imaginación de Watanabe nos presenta esta variada gama de animales que «no solo le da un punto de fantasía a esta historia, sino que la universaliza un poco. No habla concretamente de una cultura, una raza, un lugar... Es una migración un poco más universal» (Justicia, 2020). No pertenecen a una misma especie, constituyen una comunidad de errantes que se ayuda y apoya. Destaca ese sentido grupal de comunidad que, en el mundo ficcional de Watanabe, lleva al zorro a ocuparse, con dedicación y cuidado, del pequeño conejo, cuando naturalmente sería su presa. Sin palabras, solo el silencio como seña de uni-

versalidad. De nuevo, como en tantos otros textos que tematizan la misma problemática (pensemos, por ejemplo, en *Me llamo Yoon*, de Helen Recorvits y Gabi Swiatkowska –2006–, o en *Luna de Senegal*, de Agustín Fernández Paz –2009–), la lengua aparece como protagonista, aunque en este caso desde la ausencia:

*Muchos niños que emigran encuentran en la nueva lengua a la que llegan uno de sus mayores problemas: no entender y no ser entendidos. Un libro silencioso podía acoger todos los idiomas. (Justicia, 2020)*

### 2.3. *Un largo viaje*

En *Un largo viaje* (Kalandraka, 2018), Daniel Chambers y Federico Delicado nos presentan dos viajes que transcurren paralelamente hasta confluir: una gansa y su polluelo emprenden el trayecto migratorio a las tierras cálidas del sur; y una familia que habita en un territorio en guerra emprende la huida hacia el norte. El relato de ambas aventuras coincide en plasmar, en cada recorrido, el temor de los personajes jóvenes, las inclemencias del tiempo, el encuentro con otros grupos de migrantes en las rutas de tránsito, la escasez de alimentos, la solidaridad, pero también la depredación y las mafias, el desánimo por el cansancio, los adultos que tratan de infundir ánimo en los más jóvenes y el reto de cruzar el mar, que es donde con destino desigual se juntan ambas trayectorias, la de las aves y la de las personas. Todo narrado a través de imágenes descriptivas, naturalistas, en tonos grises y sepias entre los que sobresale el azul del mar, como territorio de la esperanza en el que confluyen las dos historias, puntuadas con algunos maravillosos toques simbólicos (como la niña con alas de cartón).

### 2.4. *Les étoiles*

*Les étoiles* es un álbum escrito e ilustrado por Jacques Goldstyn, publicado en 2019 por La Pastèque (Montreal). Editorial Juventud lo publicó en 2021 en español y catalán. Ha recibido numerosos reconocimientos, como el Prix des Libraires du Québec 2020, Prix TD de littérature canadienne pour l'enfance et la jeunesse 2020; y libro más destacado del año en lengua francesa 2020, según The Canadian Children's Book Centre y Communi-



cation Jeunesse. El Gremio de Libreros de Cataluña le otorgó el Llibreter al mejor álbum ilustrado 2021. Goldstyn escribe sobre el respeto a la alteridad y la importancia de la convivencia en armonía, recuperando la mirada filosófica de otras obras suyas, como *L'arbagran* (2015) o *Azadah* (2016). En esta ocasión, a través de la amistad que nace entre un niño judío y una niña musulmana que comparten una misma pasión por el universo y sus misterios. Jacob y Aisha son «estrellas gemelas», ambos quieren ser astronautas o científicos. Su amistad fortalece sus sueños a pesar de tantas tareas familiares que les son encomendadas y de los rumores que corren por el barrio sobre esta peculiar pareja. Los prejuicios culturales de los adultos son fuente de dificultades que ellos superan, pues siempre es más lo que los une. La perseverancia y el esfuerzo mantenido contribuirán a hacer realidad sus sueños. La ambientación en un barrio multicultural de Montreal invita a identificar numerosos indicios culturales (tiendas, productos, formas de vestir, referencias literarias, de cine, científicas...). El ritmo vital de los niños, en ráfagas de acuarelas amarillas sobre fondo de grises, es relatado mediante frases cortas en tercera persona, salpicadas con diálogos perfilados en bocadillos. Centellea la esperanza para la amistad y el encuentro en este espacio multicultural que representa a tantos otros de nuestra aldea global.

## 2.5. *Les quatre saisons du pipa*

*Les quatre saisons du pipa*, de Patrick Lacoursière, es un álbum musical ilustrado por Josée Bisaillon, ambientado musicalmente por Liu Fang (intérprete de pipa o laúd chino), publicado por *La montagne Secrète* en 2022. El repertorio del instrumento tradicional chino brota de la poesía antigua y del folklore. La transmisión cultural se filtra en la lectura, iluminada por la delicadeza del trazo y del color acompañados con la música, ambientando la narración de un imaginario viaje sanador de conexión con los orígenes. Motivos culturales y paisajísticos de cada estación se imbrican en las ilustraciones, que representan la multiculturalidad ligada a la temática de la transmisión cultural en la familia. En una fría noche de ventisca, de esas frecuentes en el invierno canadiense, una niña piensa en su abuelo que vive en China, en Kunming, la maravillosa «ciudad de la primavera eterna». Arru-

llada por la suave melodía que interpreta su madre a la pipa, resuenan en ella las cuatro estaciones, una por cada cuerda. En una ensoñación melancólica dialoga con el abuelo sobre el deseo de encontrarse y pasar tiempo juntos: ella le llevará muestras de este país, palabras en francés, hojas otoñales... Mientras llega esa primavera, soñará con los acogedores arcos que, aquí, la protegen del frío. Como en propuestas similares de la misma editorial, la música tradicional (en disco o descargables en otros formatos) es la puerta de entrada a la interculturalidad.

### 3. Propuesta de lectura de textos de las culturas coexistentes

#### 3.1. *El león Kandinga*

Conectamos ya con la segunda categoría de textos, aquellos que recuperan o actualizan temas de la tradición cultural de diferentes partes del mundo. La editorial Kalandraka ha publicado dos álbumes del narrador y escritor camerunés, residente en España, Boniface Ofogo: *El león Kandinga* (2006, reeditado en 2021) y *A paso de tortuga* (2021). El autor reinterpreta estas dos fábulas de la tradición oral africana. Estas historias forman parte de la oralidad de los bantú que, recreando la estrecha relación del ser humano con la fauna, muestran comportamientos y actitudes que reciben recompensa o castigo. En ambos álbumes, las imágenes insuflan vida a los relatos recién vertidos de la oralidad, como apoyo visual para una narración o lectura expresiva que interpele a un auditorio, como en su contexto de origen (Iñesta, 2017). *El león Kandinga* nos lleva a la sabana africana, en la que encontramos una variada gama de animales sobre los que ejerce su poder supremo el león. El protagonista del relato es un rey león ya viejo, enfermo y abandonado por todos, precisamente a causa de una maldad y crueldad que llegan al extremo de devorar a sus amigos. Por eso acaba solo y recibe una lección por parte de la astuta liebre. Los marcados trazos de Elisa Arguilé hacen resonar la sanguinaria e insolente furia del león en rojos y tonos oscuros sobre fondos amarillos. En *A paso de tortuga* se evoca un episodio protagonizado por la tortuga, la criatura más longeva, sabia, pa-

ciente y perseverante que, en algunas culturas africanas, se considera un animal sagrado porque salvó al reino animal del hambre y la muerte, tal y como ocurre en esta fábula. Las ilustraciones de Rebeca Luciani sumergen la mirada en la frondosidad colorida de la selva, al ritmo de las intervenciones de cada animal en la trama del cuento.

### 3.2. *Canciones y nanas de América Latina*

*Canciones y nanas de América Latina* (Kókinos, 2017) es una recopilación de canciones populares y temas musicales dirigida a niños, de Chantal Groslézjal, con realización musical de Jean-Christophe Hoaru e ilustraciones de Violeta Lópiz. Se publicó inicialmente en francés (Didier Jeunesse, París, 2017). El volumen invita a un viaje desde México a Tierra del Fuego, a través de un repertorio poético-musical de diferentes culturas de México, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Uruguay y Argentina. El texto, en un cuidado formato de álbum ilustrado, se acompaña de un contenido de audio en línea (a través de códigos QR que remiten a las principales plataformas). Introduce lenguas indígenas (con su traducción) y comentarios explicativos, de carácter cultural, de cada muestra.

Este tipo de propuestas, que recuperan la diversidad cultural en un movimiento de asimilación y cruce de tradiciones y expresiones diversas, se sitúan en una perspectiva intercultural, tejiendo redes, desde escrituras personales y propias, como las que también desarrollaban, en el ámbito hispanamericano, escrituras como las de Shua (2005) o Galeano (2007) en *Este pícaro mundo* y *Mitos de Memoria del Fuego*.

## 4. Lectura de textos que abordan problemas y temáticas de carácter global

### 4.1. *Gaya et le petit désert*

*Gaya et le petit désert* plantea una temática ecológica de alcance global, unida al tema de la familia y la transmisión intergeneracional. Se trata de un libro disco que contiene un cuento de

Gilles Vigneault y canciones compuestas por él y su hija, Jessica Vigneault, publicado en *La Montagne Secrète* (2016), con ilustraciones de Stéphane Jorisch y voces interpretadas por actores y músicos de la escena cultural de Quebec. Cuenta las aventuras de Gaya, una niña curiosa que intenta averiguar qué ha ocurrido para que se seque un pozo que hay cerca de la casa de su abuelo. Con esta pregunta inicia un paseo exploratorio por el bosque, preguntando a distintos seres (animales, árboles...); pero será su abuelo quien, finalmente, por medio de un viejo almanaque, la ayude a entender la situación. Esta propuesta conecta directamente con el paradigma de la ecocrítica, mostrando, como señalan Campos F. Fígares y García-Rivera (2017), que la educación literaria puede ser una interesante «aliada de la educación medioambiental y de una actitud activa y comprometida hacia los retos actuales en esta materia» (p. 95). En esta línea podemos incardinar la sencilla mirada poética y ecológica de Tim Bowley e Inés Vilpi (2008) en *Jaime y las bellotas*, un álbum editado por Kalandraka en su colección «Libros para soñar», una historia circular que representa el ciclo de la vida. También, a medio camino entre el álbum literario y el libro de conocimiento, con la sensibilización medioambiental como guía que se aúna con el elemento cultural mitológico, la reciente propuesta en la editorial Prames de Rafael Juste y María Felices, *Silván y los árboles parlantes* (2021).

El recorrido trazado ilustra algunas propuestas de un camino siempre abierto al descubrimiento de otras muchas para acercar y debatir, interrogarnos, con nuestros niños y jóvenes, partiendo de la idea de que la mejor mediación es aquella que genera e introduce una pregunta, un comentario libre y espontáneo, la tertulia, el debate entre iguales... Porque, en nuestra opinión y, como indicaba Sordeguít, el valor del hecho literario no es otro que despertar «una sonrisa al terminar de leer y unas cuantas dudas y preguntas» (Fundación Cuatrogatos, 2021). Esto, más la curiosidad por el mundo inherente al lector literario y a la mente infantil, debería ser la esencia de una educación literaria intercultural y global.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ballester Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 27, 161-183.
- Bermúdez Martínez, M. (2010). Literatura infantil y juvenil hispanoamericana y educación intercultural: perspectivas de lectura. En: *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 125-138). Universidad de la Laguna.
- Bermúdez Martínez, M. (2012). Literatura infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural. En: *Canon y educación literaria* (pp. 66-83). Octaedro.
- Bermúdez Martínez, M. y Hernández Vallecillo, E. (2021). El papel de la literatura infantil y juvenil multicultural en el desarrollo de la Competencia Global. Aportaciones desde la Educación Primaria. En: *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 622-634). Dikynson.
- Bowley, T. y Vilpi, I. (2008). *Jaime y las bellotas*. Kalandraka.
- Campos F. Fígares, M. y García Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16 (2), 95-106.
- Chambers, D. H. y Delicado, F. (2018). *Un largo viaje*. Pontevedra: Kalandraka.
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 28-41.
- Elbruck, W. (2007). *El pato y la muerte*. Bárbara Fiore.
- Fernández Paz, A. (2009). *Luna de Senegal*. Anaya.
- Fundación Cuatrogratos (2021). Entrevista con Alfredo Soderguit. *Miau Blog*. <https://cuatrogatos.org/blog/?p=7993>
- Galeano, E. (2005). *Mitos de Memoria del Fuego*. Anaya.
- Goldstyn, J. (2015). *L'arbagran*. La Pastèque.
- Goldstyn, J. (2016). *Azadah*. La Pastèque.
- Goldstyn, J. (2019). *Les étoiles*. La Pastèque [traducciones de S. Tornero al español, *Las estrellas* y al catalán *Els estels*, Juventud, 2021].
- Grosłziat, C., Hoarau, J. C. y Lápiz, V. (2022). *Canciones y nanas de América Latina*. Kókinos.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2009). ¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente? *Primeras Noticias. Revista de literatura*, 244, 6-12.

- Iñesta, E. (2017). Narrar el «tiempo» y el «espacio»: contenidos lingüísticos y culturales para una didáctica de la oralidad. *Campo Abierto*, 36 (2), 181-194.
- Justicia, A. (2020). *Migrantes*, un cuento de Issa Watanabe para quedarse sin palabras (entrevista a Issa Watanabe). *La Vanguardia*. 28/02/2020.
- Lacoursière, P. (2022). *Les quatre saisons du pipa*. La Montagne Secrète.
- Larios, K. (2021). El silencio. En: *Migrantes*. Bakanika.com <https://www.bakanika.com/seccion-diseno/issa-watanabe.html>
- Lehman, B. Freeman, E. y Scharer, P. (2010). *Reading globally, K-8: Connecting students to the world through literature*. Corwin.
- Martens, P., Martens, R., Hassay Doyle, M. et al. (2015). Building Intercultural understandings through Global Literature. *The Reading Teacher*, 68 (8), 609-617.
- Ofogo, B. y Arguilé, E. (2021a). *El león Kandinga*. Kalandraka.
- Ofogo, B. y Luciani, R. (2021b). *A paso de tortuga*. Kalandraka.
- Perera Santana, A. y Ramón Molina, E. (2007). La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula. En: Pascua Febles, I. et al. (ed.). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 85-214). ULPGC.
- Recorvits, H. y Swiatkowska, G. (2006). *Mi nombre es Yoon*. Juventud.
- Shua, A. M. (2007). *Este pícaro mundo*. Anaya.
- Soderguit, A. (2020). *Los carpinchos*. Ekaré.
- Vigneault, G. (2016). *Gaya et le petit désert*. La Montagne Secrète.
- Watanabe, I. (2020). *Migrantes*. Libros del Zorro Rojo.
- Yuste, R. y Felices, M. (2020). *Silván y los árboles parlantes*. Prames.

# Cruzar la frontera: una propuesta para el uso del álbum en Educación Secundaria

JUAN GARCÍA ÚNICA  
Universidad de Granada

## 1. Introducción: el álbum en la Educación Secundaria

Rara vez, si es que alguna, pensamos en el álbum cuando asociamos los conceptos de *educación literaria* y *adolescencia*. Como ya nos han enseñado Bonardi Valentinotti (2016) o, en mayor medida incluso, Castagnoli (2017), los orígenes del álbum están asociados, de una manera que nos llega a parecer intrínseca, a ciertas formas de sociabilidad que no siempre han sido identificadas de modo claro con la literatura: primero, el *album*, forma neutra del adjetivo *albus* (o sea, 'blanco', en latín), fue la superficie enalada sobre la cual se escribían informaciones de interés público en la Antigua Roma; después, durante el Renacimiento, el *album amicorum* pasó a ser un cuaderno de hojas en blanco que llevaban consigo los humanistas de toda Europa para intercambiar con sus homólogos firmas, citas bíblicas y greco-latinas o emblemas, entre otras cosas (Burke, 1999); en un sentido muy similar, ese formato misceláneo se circunscribió al ámbito femenino durante el siglo XIX, cuando las señoritas de la burguesía comenzaron a utilizarlo para recopilar cosas tan variopintas como citas, versos, partituras, flores disecadas o mechones de cabello (Miseres, 2018); por último, entre finales del siglo XIX y principios del XX, e imitando esa apariencia de cuaderno misceláneo del *album amicorum*, el formato emprendió su proceso de singularización como libro para la infancia en el trabajo de pio-

neras como Kate Greenaway o Gertrud Caspari. Solo un refinamiento progresivo hizo posible que ese medio que ahora nos parece tan sofisticado, y que describe con todo lujo de detalles Van der Linden (2015), adquiriese todo su potencial artístico y hermenéutico actual. Refinamiento este, sin embargo, que no acaba de librar del todo al álbum de ser percibido socialmente como un tipo de libro básicamente destinado a la infancia, que por lo general interactúa de manera sorprendente y creativa con él, como nos demostraron hace ya veinte años Arizpe y Styles (2003). Hasta cierto punto, y dado que por sus peculiaridades el álbum se presta a ser utilizado incluso con prelectores durante su primera infancia, la asociación más o menos automática con las etapas de Educación Infantil y Primaria resulta comprensible, pero ello no debe impedirnos ver que hablamos de un tipo de obra que se caracteriza por su versatilidad y que, cada vez más, se atreve a buscar de un modo decidido la atención tanto de los lectores adultos como, por supuesto, de los juveniles.

Sucede, con todo, que un simple vistazo a la obra rayana en el surrealismo de Shaun Tan, o incluso más todavía a la vertiente erotómana y satírica del Tomi Ungerer del *Fornicon* o del *Underground Sketchbook*, nos lleva a pensar que, en las pocas veces en que el álbum mira más allá del ámbito infantil, sigue siendo más fácil relacionarlo con la mirada adulta que con la mirada adolescente y juvenil. En ese sentido, en la etapa de Educación Secundaria constituye un objeto bastante opaco. Pero un objeto opaco que, eso sí, muy bien puede entenderse como territorio todavía por explorar. En trabajos recientes (García Única, 2021 y 2023), hemos insistido en que el álbum se caracteriza por llevar consigo lo que hemos denominado «la marca de la sociabilidad». Con ello nos referimos a la peculiar manera que tuvo de configurarse históricamente en cuanto medio que propiciaba un tipo de lectura compartida, y de vocación oral, entre el adulto y el lector infantil. Conviene aclarar que dicha manera no lo determina, es decir, no implica que un álbum, por el mero hecho de ser un álbum, quede excluido de los dominios de la lectura personal, adulta y silenciosa, o de la lectura *inter pares* generacionales. Lo que sí hace es explicarnos por qué es como es, en la medida en que, dado que fue pensado para esa práctica desde su origen, un álbum convoca con más facilidad que otros medios la lectura compartida, oral y participativa. En ese sentido, pensamos que



es importante aprovechar sus muchas posibilidades dialógicas para la problematización de asuntos que laten vivos en el corazón de nuestras sociedades. Y uno de estos es, sin duda, la cuestión de la migración humana, que, a su vez, nos remite a la idea de frontera.

Por esta razón, proponemos aquí las pautas para realizar un taller que, desde la perspectiva de la educación literaria, aborda una cuestión crucial en nuestro mundo, la cual puede expresarse de partida en términos sencillos: qué impulsos nos llevan a los seres humanos a construir fronteras y, sobre todo, qué nos motiva a cruzarlas. En un estudio iluminador, Reig y Norum (2019) ponen el acento en la diferencia de percepción que existe entre *movilidad* y *migración*. Mientras que la primera se concibe como algo positivo, la segunda tiende a ser estigmatizada como problema. En la propuesta que sigue, intentamos sentar unas bases mínimas para el abordaje, mediante la educación literaria y el uso del álbum, de esta relevante cuestión.

## 2. Preparativos para un taller sobre migraciones: materiales y espacios

Dos son los álbumes que vamos a utilizar: en primer lugar, *¡De aquí no pasa nadie!* (Takatuka, 2017), de los portugueses Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho; y, en segundo, *El día en que llegó la guerra* (Alba, 2019), que recoge un poema publicado en el diario *The Guardian* en 2016 por la escritora y zoóloga Nicola Davies, poco después recogido como álbum, incorporando ya las ilustraciones de la artista Rebecca Cobb, británica como Davies. Rogamos que estos dos títulos se tomen como ejemplos especialmente ilustrativos de lo que puede hacerse, mediante el recurso a esa *amplificatio* que supone la lectura en común, con un álbum en las aulas de Secundaria, pero ni mucho menos quisiéramos presentarlos como recurso totalmente obligatorio. El modelo de interacción con estos libros que proponemos se desarrolla a partir de un sencillo protocolo que resulta idéntico en ambos casos, señal inequívoca de que puede personalizarse y adaptarse a las peculiaridades de los diferentes cursos de la etapa sin tener que pasar necesariamente por uno de estos dos libros.

En cuanto al resto de los materiales, no son muchos los que necesitamos, y aun los pocos que vamos a referir pueden adaptarse y ser sustituidos por otros de corte más artesanal. Nos bastará con folios y pegatinas de, al menos, dos colores diferentes, del tipo que se encuentra con facilidad en cualquier papelería. Además de eso, necesitaremos también hojas de papel autoadhesivo como las que utilizamos a modo de recordatorio.

El espacio del aula o, en todo caso, la dependencia en la que se encuentre el grupo será lo único imprescindible, aunque siempre será mucho mejor si podemos contar con alguna superficie lisa sobre la que colocar una hoja en blanco, cuya función será la de recoger los resultados de la votación que llevaremos a cabo mediante las pegatinas de colores, como veremos enseguida (si estamos en un aula convencional, de hecho, cualquier mesa nos puede servir). Asimismo, conviene que tengamos una superficie lisa y vertical sobre la cual el grupo pueda colocar las hojas de papel autoadhesivo, como la de la pizarra o la de cualquier pared o ventana. Más que el espacio en sí, lo que importa es nuestra predisposición para convertirlo en un lugar de libre movilidad, donde los discentes puedan desplazarse para acentuar el carácter activo de este taller. Una vez lo tengamos todo bien organizado, podemos proceder.

### 3. Pautas para el desarrollo del taller

Comencemos por *¡De aquí no pasa nadie!*. Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho nos cuentan en este álbum la historia de un general que, en la portada, ordena a un soldado que no permita que nadie cruce la línea que separa la página par de la impar del libro, dado que se reserva la segunda para sí mismo, con la intención de pasar a la historia cuando así él lo decida. En la primera doble página nos encontramos al soldado vigilando la frontera en soledad, aunque por la esquina izquierda superior de la página par veamos aparecer a un perrito con ademán curioso. En la segunda doble página, el perrito se acercará y olisqueará el rifle del soldado, pero, además, irrumpirá un hombre paseando tranquilamente por la esquina inferior izquierda de la página par. Cuando el hombre intente pasar a la página impar, el soldado lo disuadirá con un sonoro: «¡Alto! Lo siento, pero no está

permitido pasar a la página de la derecha», que, por supuesto, asustará al perrito y contrariará al hombre. De hecho, este último se debate en la duda y discute con el soldado sobre la arbitrariedad de ese proceder, pues por toda causa de tal prohibición el soldado esgrime que el general «se reserva el derecho de mantener esa página en blanco para pasar a la historia siempre que le apetezca». A partir de ahí, comienza a aparecer toda una galería de decenas de personajes, bastante extravagantes los unos y de aspecto corriente los otros, que intentarán en vano cruzar la línea que separa una página de la otra. Todos ellos ya estaban presentados en las hojas de guarda, donde no es casual que tengan un nombre propio cada uno. Así, por ejemplo, sabemos que los jugadores de baloncesto que luego veremos se llaman Marcos, Carlos, Moha y Rafael, que la pareja de bailarines atiende a los nombres de Anna K. y Enrique, que hay dos presidiarios (que, claro está, intentan pasar al otro lado porque buscan huir) que se llaman Isidoro y Serafín, un fantasma que responde por Bu, un osito llamado Miel, la niña Sara, el conejito Luis, Lisa, Carla, María, Ígor, el Sr. Albino y así un largo etcétera. Incluso los propios autores aparecen como Isabel y Bernardo. El detalle, como decimos, es importante, porque en la historia de un grupo de gente que intenta sin éxito cruzar una frontera, como tan a menudo vemos en los medios de comunicación, la identidad individual es susceptible de perderse y de tornarse en un número más que sumar a una masa indiferenciada. Esto no es nada que nos resulte ajeno, pues, como sabemos, es difuminándola por abstracción en la categoría de «migrante» como se deshumaniza y cosifica a la persona que intenta cruzar una frontera. De hecho, los intereses que intuimos en cada uno de estos personajes son variados, contradictorios y a veces hasta dudosos desde el punto de vista de la legalidad, como sucede en el caso de Isidoro y Serafín, los dos presidiarios ya mencionados. Es importante que el docente lea el álbum con los discentes y que se permita (y permita) hacer elucubraciones acerca de la historia de cada cual.

Pero la lectura se dirigirá expresamente hacia un punto decisivo de la historia: en un momento dado, dos niños que juegan al fútbol, Simón y Cristiano, verán cómo se les escapa el control de la pelota, que pasa botando de la página par a la impar, ante la mirada atónita del resto de los personajes. Será entonces cuando la señalen y le formulen la pregunta al soldado que custodia la

frontera: «¿Sr. Guardia, podemos...?». Será entonces, también, cuando nosotros detengamos nuestra lectura. De lo que se trata ahora es de interpelar directamente a los alumnos. Si cualquiera de ellos fuera el guardia, ¿qué respuesta debería darles a estos niños? Si se trata de un «sí», dejarán una pegatina de un color determinado sobre la hoja en blanco que ya tengamos preparada sobre alguna mesa; si se trata de un «no», dejarán la del otro color.

Dependiendo de la opción que resulte mayoritaria, seguiremos uno de estos dos itinerarios de discusión:

- a) Si la respuesta mayoritaria es el «sí»:
  - ¿Debemos obedecer siempre bajo toda circunstancia o hay veces en las que nuestra obligación consiste más bien en desobedecer?
  - ¿Qué criterios solemos tener en cuenta a la hora de determinar a quién debemos obedecer y a quién desobedecer? ¿Y a causa de qué razones?
- b) Si la respuesta mayoritaria es el «no»:
  - ¿Alguna vez has obedecido una orden que te ha hecho sentir que estabas haciendo algo mal?
  - ¿Merece ser castigada la gente que desobedece? ¿Y cómo, en caso de ser afirmativa la respuesta?

Por supuesto, estas preguntas pueden ser sustituidas por otras que se adecuen mejor a lo que se considere más oportuno y ajustado a la coyuntura en la que se esté realizando el taller. Lo importante es que la respuesta a cada una de las dos preguntas, ya sea afirmativa o negativa, la escriba cada cual de manera escueta y clara en un papel autoadhesivo de diferente color. Una vez todos los discentes la escriban, se levantarán para pegar su respuesta sobre la pizarra o sobre una pared.

Y, a partir de aquí, el docente podrá proceder de dos maneras: una de ellas, quizá la menos interesante, puede consistir en seleccionar él mismo las respuestas que estime oportunas y someterlas a debate con los alumnos; la otra, mucho más dinámica y encauzada a fomentar la participación, pasará por pedir a los discentes que se levanten de nuevo y seleccionen al azar una respuesta cada uno, con la única condición de que no sea la propia. De este modo, aumentarán considerablemente las posibilidades de abrir un debate mucho más rico, participativo y heterogéneo. Al final de este, ter-

minaremos la lectura de *¡De aquí no pasa nadie!*, pero, como se comprenderá, no seré yo quien le revele aquí y ahora la resolución de la historia a quienes todavía no conozcan este álbum tan agudo.

Una propuesta prácticamente idéntica podemos hacer para *El día en que llegó la guerra*. Cuenta el poema de Nicola Davies, ilustrado por Rebecca Cobb, la historia de una niña que se levanta una mañana que, en principio, parece como otra cualquiera, desayuna con su familia, es llevada por su madre al colegio, donde estudia los volcanes y dibuja un pájaro al que le pinta las alas de rojo, y de pronto, llega la guerra («Llegó por el patio de recreo», dice la protagonista). La guerra se lo lleva todo y se los lleva a todos, dejándola sola. La niña corre por los campos, los caminos y las montañas, es subida a un camión, a un autobús, «a una barca agujereada que casi se hunde», llega a una playa con zapatos perdidos, sigue corriendo hasta que no puede más, alcanza un campo de refugiados, donde encuentra «un rincón y una manta sucia», siente que la guerra la persigue y continúa andando sin cesar para buscar un sitio al que la guerra no haya llegado todavía. En un momento dado, pasa por delante de un colegio, cuyo interior mira desde la calle por la venta: ve niños estudiando los volcanes y dibujando pájaros. Cuando intente entrar en ese lugar que la retrotrae a su vida antes de la guerra, la maestra le dirá: «No hay sitio, ¿lo ves? / no hay sillas libres para ti. / No te puedes quedar».

De nuevo procedemos a realizar una votación, esta vez en torno a la siguiente pregunta: ¿estás de acuerdo con la respuesta de la maestra? Y de nuevo utilizaremos pegatinas de colores sobre una hoja en blanco para hacer recuento de las diferentes respuestas. A partir de ahí, utilizaremos el mismo método que antes, formulando dos preguntas que serán respondidas valiéndonos de papeles autoadhesivos de diferente color:

- c) Si la respuesta mayoritaria es el «sí»:
- ¿Crees que estarán de acuerdo los niños con la decisión de la maestra?
  - ¿Y de qué modo serán consecuentes tanto si lo están como si no?
- d) Si la respuesta mayoritaria es el «no»:
- ¿Cómo te sentirías tú si fueras la niña que ha recibido esa respuesta?
  - ¿Qué le hubieras dicho de ser tú la maestra?

Nuevamente podemos fomentar el debate de las dos maneras antes indicadas. Y nuevamente yo, por mi parte, dejaré que el final de la historia lo descubra la persona que lea estas palabras por sí misma. Ni que decir tiene que la invito cordialmente a que lo haga.

La evaluación de este taller no tiene por objeto la generación de una calificación numérica, sino la recopilación de aquel saber colectivo que se haya ido construyendo en el transcurso del debate. A modo de sugerencia, invitamos al docente a que ayude a los alumnos a redactar una suerte de texto programático en el cual los discentes puedan consensuar, haciendo recapitulación de lo que se haya dicho, cualquiera de estos puntos:

- ¿Qué cosas podemos hacer si nosotros en algún momento tenemos la posibilidad de acoger migrantes en los espacios de nuestra vida cotidiana?
- Es más, ¿qué cosas pueden llevarnos a convertirnos en migrantes nosotros mismos?
- ¿Y qué derechos tenemos las personas cuando nos convertimos en migrantes?

Si somos capaces de llegar a consensuar nuestros propios criterios a raíz de la lectura compartida de estos álbumes, este taller habrá cumplido holgadamente su propósito.

## 4. Conclusiones

La tradicional asociación del álbum con las etapas de Educación Primaria y, sobre todo, de Educación Infantil, no debería seguir siendo excusa para para postergar por más tiempo la exploración de sus posibilidades en la Educación Secundaria. Hay características propias de este formato, como puedan ser su inmediatez, su naturaleza icónica, su brevedad o su fácil adaptación a la oralidad, que permiten organizar con suma facilidad propuestas didácticas con las características de las que aquí hemos expuesto: sencillas, dinámicas, activas, factibles (pues son realizables en una o dos sesiones del tiempo de permanencia en el aula) e intelectualmente estimulantes a la hora de abordar temas de interés común. Cuestión distinta es que, para que el álbum pueda ser un formato sig-

nificativo de cara a los intereses de los lectores juveniles, hayamos de poner especial cuidado en la selección de obras. Las dos que hemos empleado aquí comparten cierta propensión a formular preguntas antes que a ofrecer respuestas, por lo que, siendo a su manera didácticos, se apartan por completo del didactismo empobrecedor de aquello que Juan Cervera, en un libro ya clásico, llamaba *literatura instrumentalizada* (Cervera, 1992, p. 18).

Hace ya mucho, por lo demás, que el reclamo de superar la vieja idea de enseñanza de la literatura en favor de una serie de prácticas docentes sustentadas sobre la educación literaria (Colomer, 1991) nos interpela. Por ello, lo que aquí hemos expuesto, para funcionar como es debido, demanda que el aula se convierta en un espacio vivo, en el que se discuta y se intercambien pareceres, evitando la formulación de preguntas inhibitorias y unidireccionales (esto es, del tipo que va del docente al discente) como las que Aidan Chambers, en un libro famoso, cifraba en el «por qué» (Chambers, 2007).

En cierto modo, podría decirse que la idea misma de «cruzar la frontera» se aplica en un doble sentido a nuestros propósitos: desde el punto de vista simbólico, se trata no solo de cruzar, sino incluso de difuminar la fina línea que separa lo oral de lo escrito, lo textual de lo icónico o lo infantil de lo juvenil; desde el punto de vista literal, hablamos de lo que para los seres humanos suponen las fronteras. Ninguna educación literaria que se precie rehuirá jamás esa cuestión.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonardi Valentinotti, B. (2016). Definición y breve historia del libro álbum. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 270, 5-9.
- Burke, P. (1999). Humanism and friendship in sixteenth-century Europe. En: *Friendship in Medieval Europe* (pp. 262-274). Sutton Publishing.
- Castagnoli, A. (2017). Sobre el origen del «álbum». *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2.ª ed.). Universidad de Deusto y Mensajero.

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- García Única, J. (2021). Claves para una teoría miscelánea del álbum. En: *Perspectiva histórica y futuro de la educación en didáctica de las lenguas y sus literaturas* (pp. 113-122). Comares.
- García Única, J. (2023). La marca de la sociabilidad. Álbum y narración oral. En: *Propuestas para una nueva didáctica de la narrativa en Educación Infantil* (pp. 163-174). McGraw Hill.
- Miseres, V. (2018). Solicitudes de amistad: el uso del álbum como red de sociabilidad y práctica de escritura femenina. *Arizona Journal of Hispanic Studies*, 22, 9-27. <https://doi.org/10.1353/hcs.2018.0002>
- Reig, A. y Norum, R. (2019). *Migrantes*. Ekaré.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré, Variopinta y Banco del Libro de Venezuela.



## A MODO DE EPÍLOGO



# Epílogo I: ¡Que la vida nos pille leyendo! (una experiencia docente en primera persona)

PURIFICACIÓN MANZANO VÁZQUEZ  
Instituto de Educación Secundaria Veleta, Granada

Al enfrentarme a la página en blanco para contar la experiencia que tenemos con la lectura en el IES Veleta, encuentro que no es una tarea fácil. Y no es fácil, porque reflexionar, poner en orden e incluso enumerar la variedad de actividades en las que estamos inmersos y que han tejido una tupida red que envuelve todo nuestro trabajo se convierte en una ardua tarea. Pero voy a afrontar este reto con la gran ilusión que merece esta fantástica aventura entre libros. Por tanto, mi tarea en este capítulo, más allá de enumerar simplemente lo que se hace en el instituto en cuanto al fomento de la lectura, mostrará la posibilidad efectiva de llevarlo a cabo.

Antes de adentrarnos en el capítulo, y para poder entender bien a lo que nos enfrentamos, hay que decir que el IES Veleta es un centro de línea uno en todos los niveles de ESO y primero y segundo de FPB, rama de Electricidad y Electrónica, y una unidad de Educación Especial. Hay que explicar también que el IES Veleta es un instituto un tanto especial con unas características específicas que lo hacen único. En un instituto que desde el curso 2016-2017 hasta ahora no ha superado la centena de alumnado matriculado, y con una veintena de docentes, la labor del profesorado ha de trascender la simple docencia y asumir una labor de consejo, apoyo y acompañamiento respetuoso.

Esta que sigue es nuestra historia que comenzó hace seis cursos y todavía continúa. Como dice Irene Vallejo en su fabuloso ensayo *El infinito en un junco*, entretejemos nuestra historia como

«las mujeres que contaban historias mientras tejían, hacían girar la rueca o manejaban la lanzadera del telar».

Remontándonos al principio de la aventura, como si de un cuento se tratase, lo hacemos hasta el curso 2016-2017, cuando un nuevo equipo directivo, del que formo parte, inició su andadura. Nos enfrentábamos a resultados académicos bajos en los primeros cursos de la Educación Secundaria, a un alumnado muy heterogéneo con distintas capacidades, competencias muy dispares y casi ninguna perspectiva de éxito en su proceso de aprendizaje, a familias muy poco implicadas y, por último, a la valoración negativa del instituto en el barrio del Zaidín.

Entre la gran variedad de propuestas educativas para la mejora del aprendizaje de nuestro alumnado, apostamos por el fomento de la lectura y el uso de la biblioteca. En aquellos tiempos no era la lectura precisamente una de las preocupaciones fundamentales del alumnado, ni estaba presente en absoluto en sus vidas, ni se les pasaba por la cabeza que alguna vez fueran a leer un libro que les fuera a gustar. Así que, cuando nos vimos el nuevo equipo directivo en esta encrucijada, y ante el escaso o nulo hábito lector de nuestro alumnado, sin duda, reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad y, por ende, en lo que a ellos los rodea, nos sirvió de justificación para embarcarnos en esta aventura que no sabemos hasta dónde puede llevarnos. Y como la lectura, además de aportar información, educa e influye en el desarrollo tanto intelectual como emocional de todas las personas, no puede ser menos con los adolescentes de nuestro centro. Asimismo, con casi un 30% de alumnado de origen migrante, nos enfrentábamos al importante reto de promover el hábito de lectura y con ello mejorar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita de un alumnado con orígenes lingüísticos muy diversos. El principal motivo por el que el alumnado del IES Veleta abría un libro era porque era obligatorio y «contaba para nota».

Asumimos desde el equipo directivo, por tanto, el Plan de Lectura y Bibliotecas, conmigo de responsable. Durante el curso 2016-2017 todo el profesorado participó en el diagnóstico del tratamiento de la competencia en comunicación lingüística. Los resultados nos sirvieron para tomar conciencia del uso de esta competencia en todas las áreas del currículum; por consiguiente, también de la importancia de la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión oral y la comprensión escrita. Ya nuestro

logo es toda una declaración de intenciones: ese adolescente leyendo en la cima del Veleta.

A partir de ahora me centraré en el tratamiento que hemos dado a la lectura y cómo, adentrándonos en ese maravilloso mundo de los libros, hemos creado un proyecto de trabajo que está dando muy buenos resultados.

Como he comentado anteriormente, uno de los problemas más graves detectado es la dificultad en la comprensión lectora por parte del alumnado, lo que incide muy directamente en las diferentes áreas, pues este déficit supone una barrera importante para afrontar con éxito cualquier tipo de evaluación en las materias de estudio. Por otro lado, y en estrecha relación con esto último, también se detecta la pobreza de vocabulario a la hora de comunicarse oralmente en el aula, lo que se traduce en composiciones escritas faltas de cohesión textual y sentido y uso muy repetitivo del léxico empleado.

Ante las evidencias de este análisis, se hizo necesaria una intervención para mejorar la competencia en comunicación lingüística en general y la lectura en particular. Porque, como de sobra es conocido, la comprensión lectora es considerada como una competencia básica fundamental para la adquisición de nuevos aprendizajes y para el desarrollo personal del alumnado, siendo, por tanto, un elemento primordial en su formación y cuyo desarrollo estará vinculado a todas las áreas.

Y nos pusimos manos a la obra. Lo primero que hicimos fue ponernos a leer, a leer los primeros diez minutos en cada una de las horas de clase, sin importar la asignatura que fuera. Así conseguimos leer una hora al día, la lectura en el aula comenzaba a ser una actividad diaria. Parecía una utopía, pero ahí sigue seis cursos después. Fue un poco caótico, hasta que empezamos a darle forma. Había que empezar a contribuir a establecer las condiciones para el gusto por la lectura.

Como esta competencia en comunicación lingüística afecta a todo el claustro, nos pusimos de acuerdo en la forma en que las distintas áreas curriculares deben contribuir a su desarrollo. Así que, a partir de una exigente coordinación metodológica y didáctica de los equipos docentes, hemos establecido el programa general de fomento de la lectura.

Nuestro punto de partida ha sido nuestra biblioteca: hay que incorporar la biblioteca al currículum a través del trabajo diario

y las programaciones de todas las áreas, porque es la biblioteca un espacio vivo, inclusivo, de encuentro, dinámico, un centro de recurso; en definitiva, un espacio de confluencia: se está convirtiendo en la biblioteca de nuestros sueños.

De esta forma, nuestra biblioteca promueve actividades generales de fomento de la lectura y la escritura. Se trata de un ámbito de fomento de la lectura y experiencias de lecturas libres y autónomas, de prácticas de lectura por afición y placer. Desde la biblioteca se apoya el desarrollo de la competencia lectora en el tiempo de lectura reglado, se fijan con claridad los tiempos de lectura: diez minutos en cada hora de clase. Y en la biblioteca, durante los recreos se comprueba que a esos minutos se les saca el máximo provecho. Lo hacemos de forma oral, hablando sobre el libro que cada cual está leyendo o ha terminado de leer, siguiendo nuestra tabla de conectores preparada para tal fin y un modelo de ficha que tenemos establecido; una vez comprobado que el libro se ha leído, se comunica al resto del profesorado para que lo tengan en cuenta en las calificaciones de cada una de las asignaturas. Desde la biblioteca, elegimos también nuestra mascota, Veletón, y veletones son los vales que hemos creado por la participación del alumnado en todas las actividades sobre lectura y que son canjeables al final de curso por premios.

Cuando me hice cargo de la biblioteca, lo único que me movía era, y sigue siendo, poder contagiar a mis alumnas y alumnos mi fascinación por los libros o el placer tan grande que se experimenta cuando leemos una novela. Queríamos, y seguimos queriendo, como dice Margaret Atwood en *El cuento de la criada*, «la voz de ese libro que nos habla, que nos llama y nos engancha». No era el objetivo el de ordenar, catalogar o expurgar. Y a ello nos pusimos. Porque leyendo, me emociono contándolo, puedes vivir mil aventuras, ser la capitana de un barco pirata, puedes surcar los mares del Sur en un bergantín, conocer a Bruno y a Samuel con su pijama de rayas, a nuestro héroe Andrés o a Don Quijote, ser detective con Óscar o Hércules Poirot, convertirte en campeona olímpica o salvar a Lakshmi de las garras de Mumtaz, a la que odiamos profundamente: verdaderamente es mágico. Y en estas es dónde estamos. Que la lista de libros no se convierta en una tortura. Que estén deseando que llegue el día de la tertulia para merendar y hablar de libros todos juntos. Que estén deseando los diez minutos de cada clase para leer. Que no tengan

que hacer fichas ni trabajos, sino tertulias guiadas. Qué estén deseando pasar el recreo en la biblioteca para controlar las lecturas y conseguir sus veletones. Que nos falten calculadoras para sumar esos veletones. Que estén deseando ver los libros nuevos que vamos adquiriendo. Que esperen con alegría los lunes y los viernes para ir a leer y hablar de lo que leemos con los ancianos del Centro de Día de la Avenida de Cádiz. Que estén como locos por comparar libros y películas en nuestro particular cineclub.

Hicimos pleno con *La estrategia del parásito*, *Vendida*, y anda que con *Nunca será tu héroe* y *Pupila de águila*; fueron nuestros buques insignia el primer curso que empezamos con este lfo. Los siguieron *El curioso incidente del perro a medianoche*, *El niño con el pijama de rayas* y el primero de Harry Potter. Y entonces fue cuando la profesora Pilar Núñez nos invitó a La Madraza a contar esta incipiente propuesta en el Aula de Literatura de la Universidad de Granada en el ciclo «La voz de los lectores», con una mesa redonda titulada «Adolescentes que leen o sobre las muchas cosas que a cada cual dicen los libros». El alumnado se sintió protagonista de su propia historia: fue muy emocionante comprobar que no íbamos por mal camino, que disfrutaron hablando y compartiendo sobre esas primeras lecturas y tertulias. Han sido invitados a participar y contar más sobre esta buena práctica y lo llaman coloquialmente «hacer una madraza». Por ejemplo, también los invitaron a la Jornada final de la Red de Bibliotecas en la Facultad de Letras. Así que nos acercamos a la literatura desde las emociones, a la lectura por placer, a esa experiencia agradable que tiene que ver con «ese libro que a ti te toca».

Esa lectura silenciosa en el aula se ha convertido en una cuestión de militancia. De esa lectura diaria se hace un control oral. No es un examen: contagiar el amor a los libros desde un programa que convierta la lectura en un placer, en un disfrute y una fuente de conocimiento y reflexión, sin trabajos pesados sobre esos libros. No buscamos efemérides ni grandes muestras de actividades espectaculares, sino todo lo contrario, buscamos convertir la lectura en hábito: contribuir a establecer las condiciones para el gusto por la lectura.

Nos dimos cuenta de que, efectivamente, Shakespeare y Cervantes pueden esperar, que hay millones de aventuras que experimentar, millones de mundos que explorar, millones de casos que resolver, millones de conocimientos que adquirir y multitud

de autoras y autores que nos pueden atrapar. Y este empezó a convertirse en nuestro corpus literario o escalera de la imaginación, como la conocemos ya en el instituto. Después volveré sobre esta escalera de la imaginación.

Como también se ha mencionado anteriormente, entre los caminos que podemos transitar, tenemos que vislumbrar las redes colaborativas de nuestro alrededor, porque, bien organizadas, pueden incentivar la participación de nuestro alumnado en variadas prácticas sociales de lectura y escritura. Tenemos que hacerlo articulando redes de recursos, retroalimentando la participación de la comunidad educativa en prácticas sociales que interrelacionen, creando líneas de trabajo colaborativas. Está siendo un éxito nuestro proyecto *No me libres de los libros*, que expande la lectura más allá del instituto. Se ha creado una empresa de servicios con el alumnado de cuarto ESO en la asignatura de Iniciación a la Actividad Empresarial y Emprendedora. La empresa ha puesto en marcha la lectura en el Centro de Día de la avenida de Cádiz y en las plazas y parques del barrio. Además, de la gestión del banco del Veleta que paga en veletones todo lo que tiene que ver con el desarrollo del proyecto, como ya se ha explicado anteriormente. *Al aire libros* es la extensión del proyecto que sale a leer al aire libre en los espacios públicos del barrio y *Café con-texto* es otra extensión del proyecto que acompaña con nuestras lecturas los desayunos en las cafeterías cercanas. Y nuestro especial *Corre, lee y disfruta* para celebrar el Día del Libro.

No hay palabras para expresar lo que nuestras tertulias por la tarde con familiares, amigos, profesorado jubilado, personal de administración y servicios, personal del Centro de Profesorado, autoras y autores de los libros leídos nos están aportando y enseñando: a hablar de lo que leemos; a pensar, porque, dada la vinculación entre lenguaje y pensamiento, hablar bien significa aprender a organizar el pensamiento; a dar nuestra opinión personal; a resumir; a dialogar, esto es, a hablar y a escuchar; a expresarse venciendo la timidez y la inhibición; a mejorar la comprensión; a convivir, porque el diálogo se ejercita en la convivencia y la convivencia se facilita a través del diálogo; a gustar de la palabra como arte; a participar en la vida social del aula; a fomentar y consolidar el hábito lector; a usar de manera funcional la lectura, relacionada con sus usos sociales y personales cotidianos; a ser personas cultas, porque no hay personas cultas



sin leer. Incluso algunas de las tertulias se han convertido en auténticas tertulias de película, porque hemos tenido ocasión de comparar libro y película. Aparte de en las tertulias en el instituto, participamos activamente en la tertulia mensual de la biblioteca del barrio, la Biblioteca Almudena Grandes, y en el club de lectura *Veinte mil vueltas de imaginación* dentro del programa Educa UGR, club para estudiantes de secundaria que tiene como finalidad ofrecerles un espacio y un tiempo para compartir su interés por la literatura. De hecho, durante el cierre de los centros por la covid-19, las tertulias sobre libros se siguieron celebrando de manera telemática. Alrededor de 50 estudiantes se conectaban a estas tertulias para debatir sobre el libro que estaban leyendo.

Por último, también hemos participado en el Programa de Actividades Literarias en Institutos de Educación Secundaria del Ministerio de Cultura. En definitiva, no perdemos ocasión para salir y hablar de libros: exposiciones, charlas, debates, festivales (Granada Noir y Gravite), Feria del Libro, paseos literarios; y si ya nos acompañan autoras y autores de lo que estamos leyendo, es lo mejor que nos puede pasar.

Nos han acompañado en nuestras tertulias un montón de autoras y autores: Antonio Callejón, Belén Gopegui, Juan Gómez Jurado, Bárbara Montes, Cecilia López, Fernando Marías, Rosa Masip, Gastón Morata, Matías Fernández Salmerón, Eduardo Cano Mazuecos, Jesús Lens, Alfonso Salazar, Bruno Puelles, Mónica Rouanet y Empar Fernández.

Con estas y otras lecturas hemos creado nuestra escalera de la imaginación, 26 escalones que se han convertido en nuestro particular itinerario lector por el que ascendemos con paso firme hacia esa cumbre llena de libros que nos está esperando, como nuestro logo nos muestra. Estos escalones, que son subidos y disfrutados por el alumnado y, en ocasiones especiales, también inaugurados por las autoras y autores de esos libros, recibió en el curso 2020-2021 el Premio Elena Martín Vivaldi en la categoría «Itinerarios lectores».

Hago aquí un hueco para enumerar estas lecturas: *La estrategia del parásito* de César Mallorquí, *Vendida* de Patricia McCormick, *Nunca seré tu héroe* de María Menéndez-Ponte, *Pupila de águila* de Alfredo Gómez Cerdá, *El curioso incidente el perro a medianoche* de Mark Haddon, *Harry Potter y la piedra filosofal* de J. K. Rowling,

*Asesinato en el Orient Express* de Agatha Christie, *Lo que ocultan tus miradas* de Cecilia López, *Cadena de recuerdos* de Antonio Callejón Peláez, *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne, *Persépolis* de Marjana Satrapi, *Historia de una gaviota y el gato que la enseñó a volar* de Luis Sepúlveda, *Rebeldes* de Susan Hinton, *El diario de Ana Frank* de Ana Frank, *La fórmula preferida del profesor* de Joko Ogawa, *Una voz escondida* de Parinoush Saniee, *Valkiria* de David Lozano, *Matar a un ruiseñor* de Haper Lee, *El balonazo* de Belén Gopegui, *Amanda Black, una herencia peligrosa* de Bárbara Montes y Juan Gómez-Jurado, *Hermanito* de Ibrahima Balde y Amets Arzallus Antía, *El último trabajo del señor Luna* de César Mallorquí, *Asesinato para principiantes* de Holly Jackson, *Negra, la vida secreta de Claude Colvin*, de Emilie Plateau, *No oigo a los niños jugar* de Mónica Rouanet y *Será nuestro secreto* de Empar Fernández. Sumaremos, en breve, otros dos escalones con las novelas que estamos leyendo *No me llames loco, no te llamaré idiota* de Cristina Sanz Guerra, e *Invisible* de Eloy Moreno.

Y, como nos caracterizamos por el atrevimiento y la osadía, nos embarcamos en un proyecto *Erasmus + K122*, al que no pudimos titular de otra manera que no fuera «¡Que la vida nos pille leyendo!». Hasta el instituto de Rejowiec Fabryczny en Polonia hemos transpuesto para desmenuzar lecturas y compartir tertulias en inglés.

No se puede olvidar que, a la vez que estamos leyendo, en la clase de Plástica se dibujan carteles con las portadas de los libros, que se colocan en la entrada del instituto para que el libro que estamos leyendo esté presente desde el momento en que entramos, y se diseñan marcapáginas, que se distribuyen entre toda la comunidad educativa y allá por donde vamos.

Ligado al fomento de la lectura, estamos buscando la mejora de la competencia en comunicación lingüística, como he comentado anteriormente. Hace dos cursos acordamos que cada alumno y alumna tuvieran su cuaderno de bitácora para que, de forma creativa, escribieran sobre sus impresiones y sensaciones ante las lecturas, las salidas, las visitas o cualquier momento que les resultara llamativo o emocionante en sus vidas dentro y fuera del instituto. Así que, también sin exámenes ni control riguroso, y permitiendo que la imaginación y creatividad sean las protagonistas, han conseguido crear auténticas maravillas de las que se sienten muy orgullosos.

Para la implementación de la expresión oral, hemos apostado por la asignatura de Oratoria y Debate. A tal fin se ha construido al aire libre, en el jardín del instituto, un aula a modo de ágora para aprender y practicar el arte de la oratoria.

En esta implementación de la expresión oral, estamos también apostando por el uso de la radio: *podcasts* sobre libros, sobre películas, sobre las actividades extraescolares y como herramienta de uso diario en el aula. Este curso hemos iniciado el proyecto *Nuestras vivencias se difunden a través de las ondas* y no parece que vaya mal. Como aperitivo, el curso pasado el alumnado de tercero ESO ganó el II Concurso de Radio Escolar de la Universidad de Granada y fueron invitados a hacer una entrevista a la decana de la Facultad de Ciencias de la UGR en el laboratorio de audiovisuales de la Facultad de Comunicación y Documentación de la misma universidad. Y en ese afán de mejora y superación, se ha abierto un canal de YouTube para colgar las recomendaciones de los libros, como auténticos *booktubers*.

Algo deberemos de estar haciendo bien, porque, además de los premios, nos invitan desde los centros de profesorado a compartir nuestra experiencia con centros dentro y fuera de la provincia y nos han seleccionado como ejemplo de plan lector en la *Guía de Buenas Prácticas de La Caixa*.

En definitiva, toda esta variedad de actividades basadas en un criterio de progresión está demostrando que es posible, que siempre es posible cuando se hace por placer.

Resumiendo, y para ya finalizar, diseñamos un plan para alcanzar estos objetivos: organizamos tertulias sobre literatura, incluimos diez minutos de lectura en cada una de las horas de clase, movimos la biblioteca desde el último piso a una sala en la planta baja con acceso al patio para poder abrirla en cada recreo, montamos un ágora en el patio e iniciamos un registro de libros leídos por cada estudiante para conocer mejor sus preferencias y poder recomendar obras nuevas. Asimismo, el claustro comenzó a leer los mismos libros que leía el alumnado para así poder generar mayor interés y debate en las tertulias.

El plan ha evolucionado y actualmente los libros forman parte de la vida diaria del centro. Consideramos que el éxito de esta iniciativa se debe al empeño por hacer partícipe a todo el claustro y por hacer que estas actividades sean sostenibles para todos.

Los resultados del plan de lectura han sido muy positivos desde su inicio, porque, a pesar de ser una actividad voluntaria, todo el alumnado del IES Veleta lee entre 4 y 12 libros por curso, porque se han reducido los conflictos en el centro y los docentes han observado una mejora en el comportamiento en el aula, así como en las habilidades comunicativas, y porque se ha observado un interés genuino y creciente por actividades culturales como visitas a museos, exposiciones o bibliotecas.

Y, como este instituto es distinto y siempre conseguimos lo que nos proponemos, hemos logrado que ellos y ellas no vean ya la lectura como algo de lengua y que solo sirve para leer «toshos aburridos y de hace millones de años», según sus palabras. Dice nuestro alumno Óscar:

*Yo antes quería ser ladrón, pero desde que vengo al Veleta quiero ser maestro.*

Este puede ser el mejor final para este capítulo y el impulso que nos hace seguir trabajando.

## Epílogo II: Actuaciones de éxito en literatura infantil en el ciclo 3-6

ANTONIA VALENZUELA SÁNCHEZ  
Escuela Infantil Elvira Lindo, Cádiz

Desde siempre me ha apasionado la lectura. Ese olor al abrir un libro nuevo, el perderme en las bibliotecas en busca de nuevas aventuras, el compartir con mi pandilla aquellos libros que me habían quitado el sueño... y todo ello se lo debo a Ana, una profesora de Literatura que supo observar y descubrir qué era lo que nos gustaba a cada uno de los niños y niñas de su clase. Que poseía esa oreja verde de la que nos habla en su poema Gianni Rodari y nos ofreció a cada uno el libro que sabía nos iba a cautivar. Nos traía libros de aventuras, novelas románticas, suspense, históricas... y nos leía un fragmento dejándonos con la miel en los labios. No nos obligaba a leer en voz alta, ni teníamos que leer todos a la vez la misma página del mismo texto (¿qué adulto hace eso?). Ella supo abrir esa ventana de la literatura que, desde mi punto de vista, es esencial: el gusto y el placer por la lectura.

Cuando empecé a trabajar como maestra, tenía claro cuál iba a ser mi principal objetivo: mostrar al alumnado de mi clase lo que había detrás de esa ventana, que con el paso del tiempo pudieran recordar esos momentos de lectura como algo satisfactorio y que sintieran la necesidad de seguir sumergiéndose en el maravilloso mundo de los libros. Me planteé el reto de conseguir una mediación de calidad entre el alumnado y la lectura literaria (Rivera y Parrado, en prensa). ¿Cómo voy abriendo poco a poco esa ventana en mi clase?

## La biblioteca de aula, un espacio para disfrutar

En mi clase siempre cuento con una zona para nuestra biblioteca, como un espacio de aprendizaje más en el aula (Nemirovsky, 2009). Este lugar tiene que ser diseñado con mucho gusto para que invite a entrar al alumnado, los acoja, los cautive y los atraiga. Una vez decorado y organizado el espacio, tenemos que proceder a dotar esa biblioteca para que sea de calidad. Así, hemos de tener en cuenta, desde la toma de decisiones en conjunto, una serie de aspectos:

- Compromiso de calidad: libros que tengan calidad literaria tanto en sus textos como en sus ilustraciones.
- Diversidad de textos y géneros literarios que den respuesta a los intereses del alumnado.
- Variación y cambio: ya que, si siempre están los mismos libros, las visitas a este espacio irán decayendo.
- Revisión y mantenimiento continuo: para mantener la clasificación y descartar libros rotos y estropeados.
- Servicio de préstamo: para compartir con las familias aquellos libros que nos gustan del cole. Esto permitirá un préstamo a la inversa, es decir, que el alumnado quiera compartir con el resto de la clase los libros que tienen en sus casas.
- Evaluación del espacio: en cuanto a entradas y salidas, libros más solicitados, interacciones que se producen, etc.

El objetivo, que no se limita a este espacio, es que los niños y niñas de mi aula disfruten de los libros, que puedan compartir (o no) con los demás una lectura, se empoderen y sientan que también pueden leer, aunque no siempre de forma convencional (Gil, 2016). Aquí podrán buscar y dar respuestas a problemas y dudas que surjan en su rutina diaria: cuando surge un debate o no sepan qué significa una palabra y tengamos que recurrir a ese libro gordo llamado *diccionario*. Este espacio puede ser compensador de desigualdades: hay niños y niñas que no tienen libros en sus casas, o los que tienen no son de calidad literaria. Muchas veces se piensa de forma errónea, que, como el alumnado de Infantil es pequeño, necesita libros con pocas palabras, ilustraciones simples, vocabulario escaso..., pienso, con Correro y Real (2019), que, si queremos que nuestro alum-

nado se enganche a la lectura, tenemos que darle textos de belleza literaria y paralelamente ellos irán desarrollando un espíritu crítico que les permitirá diferenciar libros de calidad de los que no lo son.

Una vez que tenemos diseñado el espacio donde estará nuestra biblioteca y la vamos dotando de textos, el siguiente paso es planificar en nuestro trabajo tiempos para que puedan disfrutar de ella. Es un espacio al que pueden acceder en cualquier momento de la jornada, pero es necesario planificar actividades de animación a la lectura, ya que, si previamente no saben lo que hay dentro de esos libros, difícilmente la visitarán.

Para estas actividades de animación, además de las lecturas, representaciones y actividades que se pueden llevar a cabo en el aula por parte de las maestras de referencia, invitamos a compartir sus lecturas a familiares, alumnado de Primaria, Secundaria, universidad, asociaciones de la zona, escritores y escritoras, ilustradores e ilustradoras... Una de las pocas cosas buenas que ha dejado en mi aula la pandemia, y que hasta ese momento no había contemplado, son las lecturas por videollamada o incluso grabadas. Esto permite a familiares que viven lejos o que trabajan y no pueden venir participar de esta actividad, y al alumnado, disfrutar de ella. Gracias a esta experiencia todos nos emocionamos junto a un alumno que escuchaba cómo su abuela desde Galicia leía un cuento de la tradición popular gallega que le contaban a ella cuando era pequeña.

A través de estas actuaciones, puedo ver cómo mi alumnado empieza a disfrutar de la literatura: leen libros en la biblioteca, se llevan los libros a casa y después los comentan con sus compañeros y compañeras, esperan impacientes las lecturas, ya sean las de las maestras o de las personas que invitamos al aula. Sin embargo, todo queda reducido a un pequeño espacio, la biblioteca, y entonces me pregunto: ¿los adultos solo leen en la biblioteca? Cuando estamos disfrutando de un libro, ¿siempre estamos sentados? Me planteo la necesidad de diversificar espacios, posturas y formas de leer, para que cada uno encuentre dentro o fuera del aula el espacio donde se sienta más a gusto leyendo.

## La sábana mágica y el poder de la lectura

Hoy, al llegar a clase y mientras estábamos colgando nuestras pertenencias en las perchas, se ha formado un gran alboroto. Algunos niños y niñas han abierto la puerta de la clase y han descubierto que algo estaba pasando allí dentro: en la pantalla se proyectaban ilustraciones de cuentos, había música, la clase tenía un olor especial y en la asamblea se encontraron una tela y una maleta grande junto con una carta. Fermín ha cogido la carta y, agitándola en el aire como si fuera una bandera, la ha llevado fuera del aula, donde estábamos ayudando a algunos niños y niñas con sus chaquetones, y gritando decía: «¡¡¡UNA CARTA, UNA CARTA, LÉELA, SEÑO!!!». Una vez sentados todos en asamblea, decidimos acabar con el misterio y leímos la carta.

*Hola, niños y niñas, soy una sábana mágica que viajo por todo el mundo, sí, como la alfombra de Aladdin. He estado en muchos países: Italia, Portugal, Francia...y este año voy a estar por España. He venido a vuestra clase porque me gustaría compartir con vosotros y con vosotras mis poderes. ¿Os gusta leer? ¿Tenéis libros en casa? ¿Vais a la biblioteca de vuestro pueblo? A mí me encantan los libros, y en cada uno de mis viajes voy llenando mi maleta con las historias que más me gustan. Os preguntaré cuáles son mis poderes, ¿verdad? Pues precisamente son los de traer al aula libros diferentes cada vez que venga a visitaros, ya que mi maleta y yo tenemos el poder de sacar cuantos libros queramos de su interior. Solo hay una condición: si alguno me pisáis, inmediatamente perderé mis poderes, y ya no podremos sacar más libros. Así que solo os pido que me tratéis con cariño, tanto a nosotras como a nuestros libros. Espero que disfrutéis de los que os traemos, porque ¡a nosotras nos encantan!*

Con la emoción a flor de piel decidimos, con mucho cuidado, extender la sábana en nuestra asamblea, nos colocamos todos alrededor de ella y comenzamos a sacar uno a uno los libros de la maleta. A medida que los sacaba, les leía el título, la persona que lo había escrito, la que lo había ilustrado, la editorial y lo colocaba en la sábana mágica. Una vez que habíamos sacado ya todos los libros que tenía la maleta para ese día (el número siempre debe ser mayor que el número de niños y niñas del aula), cada uno, por turnos, elige uno. Para ello tendrá que decir el título, si se acuerda, o alguna característica de la cubierta. Una



vez elegido, se lo colocará delante, sin abrirlo, a la espera de que todos sus compis tengan uno cada uno.

Ya todo el mundo tiene su libro, excepto el bibliotecario o bibliotecaria, que será la persona encargada de recordar las normas para no molestarnos unos a otros. En un principio este papel lo realizará la maestra u otro adulto (maestra de apoyo, alumnado en prácticas, familiares...) para que sirva de referente y modelo para el alumno o alumna que lo realizará con posterioridad.

Ahora que ya está todo preparado, empezamos el tiempo de lectura individual. Cada persona que está dentro de la clase (adultos incluidos) elige dónde quiere leer y cómo, un espacio y una postura. En un principio se observa que niños y niñas se van con su libro a la mesa y se sientan. La primera vez que se realiza esta dinámica es importante que contemos con más de un adulto, para que pueda servir de ejemplo a los peques. Estos adultos elegirán espacios diferentes; por ejemplo, el tipi, debajo de una mesa, en el patio interior de la clase, en el pasillo, en la colchoneta de la biblioteca, etc., así como posturas diferentes: sentado, tumbado boca arriba, boca abajo, de lado, etc. Por otro lado, durante este tiempo de lectura individual, pueden cambiar las veces que quieran de libro, depositando el que habían cogido previamente en la sábana y cogiendo otro de los que hay en ella.

El bibliotecario o bibliotecaria, cuando es un adulto, además de recordar las normas para no molestarnos, observa y documenta lo que ocurre durante la dinámica: qué espacios conquistan, si merodean por el aula sin encontrar su sitio, si saben estar solos, si cambian continuamente de libro o permanecen con él todo el tiempo, si necesitan un espacio cueva o, por el contrario, prefieren salir del aula, o bien si observan lo que hacen los demás y no pasan a la acción (neuronas espejo).

Una vez que han pasado unos quince minutos, el bibliotecario o bibliotecaria nos llama a la asamblea, donde cada uno debe dejar el libro que tenga. Una vez allí, comunica que en ese momento empieza la lectura grupal y que para ello solo se puede elegir un libro por grupo o pareja. Durante este tiempo hay más revuelo, porque se producen negociaciones, recomendaciones e invitaciones a participar de esta lectura. Sin embargo, y sin coartar este momento que es esencial y necesario para el aprendizaje, la persona que ejerce el rol de bibliotecario recordará que

deben hacerlo sin molestar a las personas que ya han empezado su lectura. Asimismo, y aunque sea grupal y la lectura sea en voz alta, deberá recordar que han de hacerlo en un lugar donde no molesten a los demás grupos y en un tono que no interrumpa ni interfiera en su lectura.

Mientras los grupos están leyendo, el bibliotecario o bibliotecaria sigue con su documentación, diferente a la de la lectura individual: personas líderes en el aula, niños o niñas solitarios que no encuentran su grupo, formas de decidir el libro que van a leer (imposición o acuerdo), preferencias en relación con el gran grupo o la pareja, cómo se forman los grupos o parejas, si siempre las mismas personas o van cambiando.

Al igual que en la lectura individual, los grupos pueden ir cambiando los libros en la sábana mágica una vez que ya los han leído. Solo deben recordar una consigna; de lo contrario, se les recordará, y es que solo puede haber un libro por grupo o pareja.

Antes de que acaben los quince minutos de lectura grupal, el bibliotecario o bibliotecaria pasará por los grupos para decirles que va a concluir el tiempo y que, una vez finalizada la lectura del libro que tienen, ya no pueden renovarlo. Poco a poco, a medida que vamos terminando, vamos depositando los libros en la sábana mágica y nos sentamos alrededor de ella a la espera de que quienes aún no han acabado lo hagan.

Ahora, en torno a la sábana, nos toca comentar todos los aspectos de la experiencia vivida. Algunos hablan del libro que más les ha gustado y hacen recomendaciones a los demás, otros comentan si les ha gustado más leer solos o en grupo, o destacan lo bien que lee determinado compañero o compañera. También hay quien cuenta cómo se ha sentido leyendo en determinados espacios y cuál le ha gustado más.

Esta dinámica ha abierto un gran abanico de posibilidades en mi clase, no solo por la oferta de libros de calidad literaria (ya los tenían en la biblioteca), sino porque les ha dado la oportunidad de conocer a las personas que están detrás de esos libros (autoría y editoriales); les ha brindado la oportunidad de buscar y encontrar nuevos espacios de lectura, conquistando territorios fuera de la biblioteca; los ha conectado con sus sentimientos y emociones y les ha permitido comprobar por sí mismos cómo se sienten cuando leen en solitario y cuando lo hacen en grupo, qué momentos les gustan más, etc.

Ahora, cuando observo mi aula, me gusta ver cómo la lectura está invadiendo cada uno de los espacios que se encuentran en ella, cómo cada niño y niña está investigando y buscando su sitio (que algunos ya han encontrado), cómo respetan los libros gracias a la magia que la sábana ha dejado en nuestra clase, y cómo cada día demandan más libros y cada vez de más calidad. Podría decir que la ventana del disfrute y el placer por la literatura ya está del todo abierta en mi aula. En estos momentos nos toca seguir trabajando para que no se cierre y continuar abriendo otras ventanas que complementen y cubran las necesidades que van surgiendo en su vida diaria (Colomer, 2010; Corroero y Real, 2019).

## Las tertulias dialógicas y el encuentro con los clásicos

En una formación sobre comunidades de aprendizaje que se llevó a cabo en mi centro, Ramón Flecha nos hablaba sobre las actuaciones de éxito, definiéndolas así:

Son acciones por las que obtenemos buenos resultados, orientadas a la transformación social y que contribuyen a la superación del fracaso escolar.

Subrayaba, también, que teníamos que diferenciarlas de las mejores prácticas, ya que estas son acciones que se llevan a cabo en un contexto determinado y en un tiempo concreto. Así como de las buenas prácticas, que son actuaciones puntuales sin continuidad en el tiempo. Ponía como ejemplo una obra de teatro, que puede ser una buena práctica, pero no tiene por qué obtener buenos resultados.

Entre las actuaciones de éxito que planteó dentro de la comunidad de aprendizaje se destacaron las siguientes:

- Grupos interactivos con la comunidad
- Biblioteca tutorizada
- Participación educativa de la comunidad
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

- Formación de familiares
- Formación dialógica del profesorado
- Tertulias dialógicas

Dentro de estas últimas diferenciaba entre las de arte, música, ciencia, literatura... y a mí me llamaron especialmente la atención las literarias, pues, aunque normalmente en mi clase se hacían tertulias de los textos que se leían, nunca antes me había planteado la posibilidad de trabajar los clásicos con el alumnado de 3 a 6 años. Me puse a buscar clásicos adaptados a esas edades, pero que no perdieran la calidad literaria. Entre ellos encontré cuentos clásicos, las *Fábulas de Esopo*, *Pinocho*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Ulises*, *El Lazarillo de Tormes*, *Simbad el marino* y, por supuesto, el gran clásico por excelencia, *Don Quijote de la Mancha*. Pensé que debíamos entrar por la puerta grande de los clásicos, así que elegí este último para comenzar las tertulias literarias de clásicos con mi alumnado. El tema de los caballeros y las princesas es normalmente muy atrayente y pensé que, para empezar, podía captar más la atención de los niños y niñas de 5 años de mi clase.

Una mañana llegué con mi libro del *Quijote* y en la asamblea les propuse que iba a leerles una novela que era un clásico. Inmediatamente algunos niños empezaron a murmurar, hasta que algunos levantaron la mano y preguntaron:

*DARÍO: Señor, ¿qué es una novela?*

*MAESTRA: ¿Alguien puede resolverle a Darío la duda de lo que es una novela?*

*FERMÍN: Mi padre dice que mi abuela se la bebe.*

*DARÍO: ¿Es una bebida?*

*DANIELA: No, no se bebe, mis abuelos la ven en la tele.*

*FERMÍN: Pues a mí me lo ha dicho mi padre.*

*MAESTRA: Bueno, creo que hay varias opiniones sobre lo que es una novela, porque Fermín dice que su abuela se la bebe, Daniela que los suyos la ven en la tele, y yo os estoy diciendo que os la voy a leer.*

Como no llegábamos a un consenso, finalmente decidimos buscar en ese libro gordo llamado *diccionario* que tenemos en la biblioteca. Una vez aclarado el concepto, surgió la siguiente duda:

*JULIO: ¿Y por qué se llama clásico?*

*VIOLETA: ¿Es el título, señor?*

*MAESTRA: El título es Don Quijote de la Mancha.*

*VALENTINA: ¿Ese libro es de una persona que se mancha cuando come? a mí algunas veces me pasa.*

*MAESTRA: ¿Queréis saber por qué se dice que esta novela es un clásico? Os voy a proponer una tarea para este fin de semana. Vais a realizar una encuesta a personas que conozcáis, pero tienen que ser de diferentes edades: abuelos/as, primos/as, vecinos/as, madre, padre, hermanos/as... El lunes comentaremos en clase qué es lo que habéis encontrado.*

La encuesta consistía en preguntar si conocían el comienzo de tres textos. Para ello, les di el comienzo de *Don Quijote de la Mancha*, el de *Caperucita Roja* y el de *Orejas de mariposa*. Cuando regresaron el lunes, estaban asombrados, cómo era posible que todo el mundo conociera la novela de la «mancha» y *Caperucita Roja*, pero casi nadie *Orejas de mariposa*. Se formó un gran revuelo, porque todos habían obtenido los mismos resultados.

*Fermín: Puede ser que el de la mancha sea tan bueno como el de Caperucita, que a mí me encanta, y la gente se lo haya recomendado a los demás. Por eso todo el mundo lo conoce, porque lo han leído. ¿Clásico es que todo el mundo lo conoce, señor?*

Después de contarles que tanto la novela del *Quijote* como el cuento de *Caperucita* hacía muchos años que se habían escrito, 410 y 320 años, respectivamente, y que la gente los seguía leyendo, posiblemente porque, como decía Fermín, eran muy buenos, les propuse que si les gustaría que la leyéramos en clase. Y así comenzó nuestra andadura por las aventuras de este caballero, con toda la clase ilusionada por conocer esa novela que conocían desde sus abuelos hasta sus hermanos.

Con el tiempo he descubierto que esa semilla que sembró aquella profesora sigue manteniéndose en el tiempo, y propagándose aún, cada vez que una maestra o un maestro decide asumir un compromiso con la construcción de la competencia literaria de su alumnado desde edades tempranas. Este compromiso implica acompañarlos en el descubrimiento del disfrute literario desde sus necesidades e intereses y comprender el valor transformador que la literatura puede ejercer desde la escuela para su desarrollo personal y social a corto y largo plazo (López de Aguilera y Flecha García, 2021; Tejerina, 2001). ¡Qué maravillosa actuación de éxito!

## Referencias bibliográficas

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Correro, C. y Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. En: C. Correro y N. Real (coords.). *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 43-66). Octaedro.
- Gil, R. (2016). Convivir con entornos alfabetizadores. Los inicios de la comprensión escrita. En: M. Fons y J. Palou (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (pp. 211-221). Síntesis.
- López de Aguilera, G. y Flecha García, R. (2021). Tertulias literarias dialógicas: transformaciones sociales y personales. *El Guiniguada*, 30, 30-39. <https://ojsspcd.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1330>
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En: Nemirovsky, M. (coord.) (2009) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 11-31). Graó.
- Rivera, P. y Parrado, M. (en prensa). Discursos para hablar de educación literaria en primeros lectores. Delimitación conceptual para la formación de mediadores. En: Núñez, P. (ed.). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea*. Síntesis.
- Tejerina, I. (2001). Cuentos solidarios y educación en valores. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 140, 24-32.

# Índice

Prólogo.....	13
--------------	----

## BLOQUE I: ALGUNAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

1. Narrativas del <i>nosotros</i> : el papel de la literatura en la construcción de un mundo de la vida hospitalario . . . .	19
1. Introducción . . . . .	19
2. Contar la experiencia: reconocerse humano . . . . .	21
3. Una ética de la reflexión y la acción hospitalaria a través de la literatura . . . . .	23
4. Cánones de lectura y totalidad axiológica para una ciudadanía universal interactiva . . . . .	27
5. Conclusiones . . . . .	28
6. Referencias bibliográficas . . . . .	29
2. El eterno retorno de lo literario . . . . .	31
1. Introducción . . . . .	31
2. La literatura como un <i>continuum</i> de prácticas de lectura . . . . .	32
3. Una referencia al contexto: literatura en pandemia . . . . .	35
3.1. Primero: performatividad/intervención/oralización . . . . .	35
3.2. Segundo: transliteraturas / otras prácticas estéticas . . . . .	37
3.3. Tercero: prácticas de producción . . . . .	38
4. Prospectiva: la conformación de un archivo . . . . .	39
5. Referencias bibliográficas . . . . .	40

3. Educación literaria y lectura crítica: los textos dialogan, son democráticos . . . . .	43
1. Introducción . . . . .	43
2. Los orígenes del concepto de <i>intertextualidad</i> . . . . .	44
3. Entonces qué entendemos por <i>lectura crítica</i> . . . . .	46
4. El caso de Rapunzel . . . . .	49
5. El caso de <i>Caperucita Roja</i> . . . . .	51
6. El cuento <i>Rapunzel</i> y su uso publicitario . . . . .	52
7. Referencias bibliográficas . . . . .	54

## BLOQUE II: EXPERIENCIAS DE AULAS Y CENTROS

4. Dinamizar la lectura en el primer ciclo de Educación Infantil . . . . .	59
1. La relación entre los niños y los libros . . . . .	59
2. ¿Qué se hace en las aulas? Sistematización de las prácticas lectoras . . . . .	63
2.1. Planificación de la lectura . . . . .	63
2.2. La selección de obras . . . . .	64
2.3. Actividades que funcionan. . . . .	64
3. De la formación inicial al aula . . . . .	66
4. Referencias bibliográficas . . . . .	67
5. Educación literaria a través de experiencias interdisciplinares para una sociedad cosmopolita . . . . .	69
1. Introducción . . . . .	69
2. Interculturalidad y multiculturalidad: distinción entre términos . . . . .	70
3. Experiencias en Educación Infantil . . . . .	71
3.1. <i>Jugando a los cuentos</i> . . . . .	71
3.2. <i>Abenizando cuentos</i> . . . . .	72
3.3. Experiencias en Educación Primaria . . . . .	73
3.3.1. <i>La vuelta al mundo en ochenta días</i> , de Jules Verne . . . . .	73
3.3.2. <i>Detectives</i> , de «Los cinco», de Enid Blyton . . . . .	74
3.4. Experiencias en Educación Secundaria. . . . .	75
3.4.1. <i>Los viajes de Gulliver</i> , de Jonathan Swift . . . . .	75
3.4.2. <i>Musicalizando poemas</i> . . . . .	75
3.4.3. <i>¿Ayudamos a Kawamoto Homura?</i> . . . . .	76
4. Conclusiones . . . . .	77
5. Referencias bibliográficas . . . . .	77



BLOQUE III: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA  
ABORDAR EL TRATAMIENTO DEL GÉNERO EN LA  
EDUCACIÓN LITERARIA

6. Niñas y niños sueñan igual cuando leen: propuestas para lectura literaria y género desde Educación Infantil . . . . .	83
1. Introducción . . . . .	83
2. Un lunes cualquiera en un aula de 2-3 años. . . . .	84
3. Sentir el disfrute de identificarse al leer . . . . .	86
4. Prácticas para el aula. . . . .	88
4.1. Creación de la biblioteca de aula . . . . .	88
4.2. Tiempos de lectura. . . . .	89
4.3. Actividades diseñadas . . . . .	89
4.4. El <i>role playing</i> . . . . .	89
4.5. Relación con las familias . . . . .	90
5. Observando y divulgando... Un lunes cualquiera en quinto curso de Educación Primaria. . . . .	90
6. Conclusiones . . . . .	91
7. Referencias bibliográficas . . . . .	92
7. Morir de amor: la educación literaria con perspectiva de género a través de la dramatización . . . . .	95
1. Introducción . . . . .	95
2. La dramatización y el amor en la coeducación . . . . .	95
2.1. La dramatización . . . . .	97
2.2. Morir de amor . . . . .	98
3. Nuestra propuesta didáctica: <i>castigat ridendo mores</i> . . . . .	99
3.1. Empezamos por el principio: vamos al teatro . . . . .	100
3.2. Lectura colaborativa y tertulias dialógicas . . . . .	101
3.3. Miramos a nuestro alrededor. . . . .	102
4. Conclusión . . . . .	103
5. Referencias bibliográficas . . . . .	104
8. La violencia contra la mujer en la literatura juvenil: propuesta de intervención . . . . .	107
1. Introducción . . . . .	107
2. La violencia de género y la adolescencia. . . . .	108
3. La educación literaria como instrumento contra la violencia de género. . . . .	110
4. Conclusiones . . . . .	116
5. Referencias bibliográficas . . . . .	116

BLOQUE IV: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA  
ABORDAR EL TRATAMIENTO DE LA  
INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN  
LITERARIA

9. El triste viaje de los niños migrantes: propuestas didácticas para abordar el tratamiento de la interculturalidad a través de la literatura en la etapa de Educación Infantil . . . . .	119
1. Introducción . . . . .	119
2. Marco teórico . . . . .	119
3. Propuesta didáctica . . . . .	122
3.1. Actividades de prelectura . . . . .	122
3.2. Actividades durante la lectura . . . . .	124
3.3. Actividades para después de la lectura . . . . .	126
4. Conclusiones . . . . .	128
5. Referencias bibliográficas . . . . .	128
10. Propuestas de lectura para el desarrollo de las competencias intercultural y global desde la educación literaria . . . . .	131
1. Introducción . . . . .	131
2. Propuestas de lectura de textos sobre problemáticas relacionadas con la multiculturalidad . . . . .	133
2.1. <i>Los carpinchos</i> . . . . .	133
2.2. <i>Migrantes</i> . . . . .	134
2.3. <i>Un largo viaje</i> . . . . .	136
2.4. <i>Les étoiles</i> . . . . .	136
2.5. <i>Les quatre saisons du pipa</i> . . . . .	137
3. Propuesta de lectura de textos de las culturas coexistentes . . . . .	138
3.1. <i>El león Kandinga</i> . . . . .	138
3.2. <i>Canciones y nanas de América Latina</i> . . . . .	139
4. Lectura de textos que abordan problemas y temáticas de carácter global . . . . .	139
4.1. <i>Gaya et le petit désert</i> . . . . .	139
5. Referencias bibliográficas . . . . .	141
11. Cruzar la frontera: una propuesta para el uso del álbum en Educación Secundaria . . . . .	143
1. Introducción: el álbum en la Educación Secundaria . . . . .	143

2. Preparativos para un taller sobre migraciones: materiales y espacios . . . . .	145
3. Pautas para el desarrollo del taller . . . . .	146
4. Conclusiones . . . . .	150
5. Referencias bibliográficas . . . . .	151

## A MODO DE EPÍLOGO

Epílogo I: ¡Que la vida nos pille leyendo! (una experiencia docente en primera persona). . . . .	155
Epílogo II: Actuaciones de éxito en literatura infantil en el ciclo 3-6. . . . .	165
La biblioteca de aula, un espacio para disfrutar . . . . .	166
La sábana mágica y el poder de la lectura . . . . .	168
Las tertulias dialógicas y el encuentro con los clásicos . . . . .	171
Referencias bibliográficas . . . . .	174

## Educación literaria en las aulas

### Propuestas para actuar

Este libro deriva de un proyecto de investigación, coordinado desde la Universidad de Granada, que durante tres años ha explorado el panorama actual de la presencia de la literatura en aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los datos muestran que las actividades tradicionales (resúmenes escritos, sobre todo) siguen teniendo más peso del que los tiempos demandan, y que la selección del corpus de lecturas está falta de criterios consensuados y de ser plasmada en itinerarios lectores que consideren aspectos como el equilibrio entre los distintos géneros discursivos, la graduación progresiva de la dificultad de los textos o el tratamiento de temas que ayuden a construir los valores de la convivencia democrática.

Los resultados de investigación han dado lugar a reflexiones sobre las necesidades en la formación del profesorado a este respecto, así como a propuestas didácticas, de las cuales en esta obra se ofrecen algunas con la intención de que sirvan de referencia para ir incorporando un tratamiento de la literatura más acorde con lo que establece el más reciente concepto de *educación literaria*.

**María Santamarina Sancho.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Profesora e investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Autora de artículos, capítulos de libros y comunicaciones sobre enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil, formación de docentes al respecto y educación literaria. Forma parte de diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales y es miembro del grupo de investigación «Étimo. Didáctica de la Lengua y la Literatura» (HUM-508).

**Pilar Núñez Delgado.** Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, con una amplia trayectoria docente e investigadora. Es autora de numerosas publicaciones sobre comprensión lectora y educación literaria de niños y adolescentes. Ha coordinado varios estudios nacionales e internacionales sobre el tema. En la actualidad es responsable del grupo de investigación «Étimo. Didáctica de la Lengua y la Literatura» (HUM-508).

