

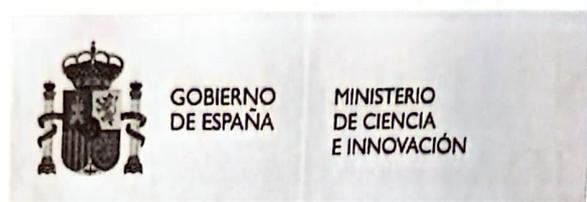
# **CANON DE LECTURAS, PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN LITERARIA Y VALORES DE LA CIUDADANÍA EUROPEA**

María Pilar Núñez Delgado (coord.)  
María Santamarina Sancho (ed.)



**EDITORIAL  
SÍNTESIS**

Consulte nuestra página web: [www.sintesis.com](http://www.sintesis.com)  
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



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.

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© María Pilar Núñez Delgado (coord.)  
María Santamarina Sancho (ed.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.  
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid  
Teléfono: 91 593 20 98  
[www.sintesis.com](http://www.sintesis.com)

ISBN: 978-84-1357-273-4  
Depósito legal: M. 32.041-2023

Impreso en España - Printed in Spain

# Índice

RELACIÓN DE AUTORES .....	11
PRÓLOGO .....	13
<b>1. Educación literaria y bienestar. Para una didáctica de la literatura al servicio del desarrollo humano .....</b>	<b>15</b>
<i>Juan García Única</i>	
1.1. Una propuesta de mapa conceptual .....	16
1.1.1. <i>Conceptos económicos</i> .....	16
1.1.2. <i>Conceptos epistemológicos</i> .....	18
1.1.3. <i>Conceptos ontológicos</i> .....	21
1.2. Fines de la educación literaria .....	25
1.2.1. <i>Educación literaria y paradigma del crecimiento económico</i> .....	25
1.2.2. <i>Educación literaria y paradigma del desarrollo humano</i> .....	27
1.3. En conclusión, hacia una educación literaria de las capacidades .....	29
Bibliografía .....	30
<b>2. La educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas ....</b>	<b>33</b>
<i>Beatriz Mederer-Hengstl y María José Molina-García</i>	
2.1. ¿Qué entendemos por educación literaria? .....	33
2.2. Experiencias docentes .....	35
2.2.1. <i>Experiencias docentes en educación infantil</i> .....	36
2.2.2. <i>Experiencias docentes en educación primaria</i> .....	39
2.2.3. <i>Experiencias docentes en educación secundaria</i> .....	42

# 1

## *Educación literaria y bienestar. Para una didáctica de la literatura al servicio del desarrollo humano*

*Juan García Única*

No son muchos los trabajos, si es que hay alguno, que se hayan ocupado siquiera en momentos puntuales de la relación entre educación literaria y bienestar. En principio, este último concepto parece por completo alejado del foco de interés de la didáctica de la literatura, así como demasiado ajeno al campo literario mismo, aunque aproximaciones filosóficas, psicológicas y económicas, por el contrario, no le hayan faltado nunca. A decir de Valdés (1991), hablamos de un “concepto mixto”, en el que se combinan características externas a la persona con otras que apuntan a la posesión de estados internos. A causa de esto, los estudios sobre bienestar suelen distinguir entre bienestar subjetivo o hedonista y bienestar psicológico o social. Este último, sin duda, es el que nos interesa en esta pequeña investigación. Para él se han propuesto incluso escalas de medición, como la de Keyes (1998), replicada en España en algún que otro trabajo (Blanco y Díaz, 2005). Pero es que incluso los defensores del bienestar subjetivo, como sucede con García Martín (2002), reconocen que este depende de ciertas variables sociodemográficas, como la edad, el género, el estado civil, el nivel educativo o de ingresos, etc. La mayoría de estos trabajos, sin embargo, tiene que ver con la cuantificación y la evaluación del grado de bienestar, lo que hace de estas producciones, pues, aproximaciones graduales y evaluativas, dos cualidades que Valdés (1991) le atribuye al concepto de bienestar mismo. Quizá por esa doble condición que las alienta, cuando se adentran en el ámbito de la educación, como hacen Alonso y Martínez Taboada (2011) en su comparativa entre entornos multiculturales y entornos más homogéneos, el grado de bienestar que se mide no es otro que el grado de bienestar de los docentes. Pensamos que este panorama nos requiere llamar la atención sobre ciertas cuestiones fundamentales. Una de ellas es que rara vez se aprecia en estos estudios, muy volcados

en la métrica, algo parecido a una teoría pensada para respaldar la acción docente. Parece, de hecho, como si se tuviese demasiado interiorizada la creencia de que el bienestar (o su némesis, el malestar) es algo que ya nos viene dado por condiciones preexistentes, en lugar de constituir el fruto de una transformación que requiere de todo un proceso. Rara vez, asimismo, la figura del discente está presente, lo que deja la impresión de que esta no constituye un agente importante en la problemática relación entre bienestar y educación. Por todo ello, nos proponemos aquí ver qué puede hacerse desde la didáctica de la literatura para adoptar un enfoque que mejore la calidad de vida de todas las personas implicadas. Para nosotros, esta es una disciplina de intervención, por lo menos en la medida en que puede contribuir, a través del soporte que presta a la educación literaria, al bienestar tanto de docentes como de discentes. En el cumplimiento de ese objetivo, por supuesto, urge que nos encarguemos tanto de la construcción de un mapa conceptual sólido como de sugerir un programa de trabajo. De ambas cosas nos ocupamos aquí.

## **1.1. Una propuesta de mapa conceptual**

Al objeto de hacer más funcional, inteligible y sistemática nuestra aproximación, comenzaremos por definir con la mayor claridad de que seamos capaces los conceptos que luego habrán de combinarse para trazar un modelo teórico que facilite su aplicación en diversas coyunturas. De entrada, habremos de distinguir entre tres tipologías conceptuales básicas: la primera englobará los que denominaremos conceptos económicos, dado que todo lo relativo al campo semántico del bienestar surge hoy en día del ámbito de la economía (entendida, eso sí, en sentido amplio, como disciplina que se ocupa de administrar y satisfacer, mediante el uso de la razón pública, las necesidades humanas); la segunda abarcará los que vamos a clasificar como conceptos epistemológicos, toda vez que se circunscriben a los dominios de la didáctica de la literatura en tanto disciplina académica o área de conocimiento; y, por último, una tercera tipología agrupará los que hemos dado en llamar conceptos ontológicos, toda vez que los de esta categoría escapan a lo que podríamos considerar convencionalmente académico para aludir por igual tanto a aspectos existenciales de la vida humana como a lo que las personas somos capaces de ser y hacer dentro de un marco en el que se nos considera un fin en nosotras mismas. Procedamos, pues.

### *1.1.1. Conceptos económicos*

Entre los conceptos extraídos del ámbito económico que nos resultan relevantes ahora, seleccionamos dos que asientan los cimientos de nuestro armazón conceptual. Como no puede ser de otra manera, el primero del que habremos de ocuparnos será el concepto mismo de *bienestar*; que no citamos en el título de este capítulo por casualidad.

También el título nos demanda, como a quien lea estas palabras le resultará ya evidente, que nos apliquemos a definir aquí lo que entendemos por *desarrollo humano*.

#### A) *Bienestar*

Para el economista indio Amartya Sen (1993), cuyo enfoque de las capacidades vamos a tomar como referencia principal en este trabajo, el bienestar se define como una evaluación del buen estado (*wellness*) del ser de la persona. Desde la perspectiva de Sen, las capacidades humanas constituyen una parte importante de la libertad individual. Con el tiempo, Sen acabará definiendo (2005) las capacidades como lo que una persona es capaz de hacer o de ser. Por eso estas dependen de lo que él llama *funcionamiento*, es decir, de la posibilidad de poder ser realizadas (Sen, 1993). Dicho funcionamiento deriva de las características personales, pero también de las disposiciones sociales en las que vivimos inertes. De ahí que la capacidad, tal como Sen la concibe, no sea sino la oportunidad de alcanzar combinaciones valiosas de funcionamientos humanos. Antes que los de la bondad de la contribución de una persona al país o los del éxito a la hora de alcanzar metas globales, dice Sen, conviene asentar los elementos constitutivos del ser de la persona, que deben ser vistos desde la perspectiva de su propio acceso al bien (*wellfare*) personal.

Pongamos un ejemplo que haga inteligible esto: en principio, una persona con un desarrollo psíquico típico poseerá la capacidad de imaginar mundos que amplíen y enriquezcan su realidad inmediata, impidiendo que esta resulte demasiado empobrecedora o alienante. Pero esa capacidad no tiene por qué darse en idéntico grado de funcionamiento en todo el mundo: hay personas que, de seguro, tendrán una propensión natural a la imaginación y al pensamiento creativo, pero incluso estas verían mermado el funcionamiento de dichas capacidades si no contasen con una serie de disposiciones sociales capaces de favorecerlas. No es lo mismo, por ejemplo, contar con el apoyo de un sistema educativo que las favorezca que desenvolverse en uno que las estigmatiza, como no es lo mismo –si de combinaciones de funcionamientos hablamos– participar de un modo de producción que posibilite el acceso al ocio recreativo que de uno que lo condene, como tampoco lo es vivir bajo un sistema político que respete la libertad de expresión que en otro que censure la imaginación. Por tanto, el acceso a ese bien que es la imaginación, la posibilidad de su desarrollo en tanto capacidad, sería, sin lugar a dudas, un indicador de bienestar.

#### B) *Desarrollo humano*

Lo que podríamos llamar *paradigma del desarrollo humano* se articula por oposición al *paradigma económico* o *del crecimiento*. Según este último, el fin de todo

modelo económico, social y político pasa por el crecimiento del PIB, hasta el punto de que la medida de este se hace coincidir con el grado de bienestar de una determinada nación. Esto, claro está, se sustenta sobre la idea de crecimiento económico. En oposición a este estado de cosas, una estrecha colaboradora de Sen, la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum, ha articulado una propuesta que se inserta dentro del enfoque de las capacidades, que ella también llama *del desarrollo humano*. Retomando la distinción entre capacidad y funcionamiento de Sen, Nussbaum define su enfoque como “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica” (2021, p. 38), si bien hay que decir que, en su perspectiva, se matizan y enriquecen algunos de los conceptos de Sen. Por eso ella habla, en primer lugar, de *capacidades internas*, que son las características de una persona (como los rasgos de su personalidad, sus potencialidades intelectuales y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción y movimiento), las cuales constituyen estados no fijos, sino fluidos y dinámicos. Y por eso, junto con estas capacidades internas, alude a las *capacidades combinadas*, que son las libertades sustanciales que surgen de la combinación de las facultades personales con el entorno político, social y económico.

Una sociedad que persiga el desarrollo humano debe promover –a través de la educación, entre otras cosas– las capacidades internas. Y aquí es donde Nussbaum establece un parámetro que va mucho más allá de la teoría originaria de Sen, porque se adentra en proponer diez *capacidades centrales*, como las llama ella, cuyo cumplimiento cualquier forma de organización política y económica que adopte como fin el desarrollo humano debe procurar que se dé en los individuos que la integran en un nivel umbral. Estas son las siguientes: 1) vida; 2) salud física; 3) integridad física; 4) sentidos, imaginación y pensamiento\*; 5) emociones\*; 6) razón práctica\*; 7) afiliación\*; 8) otras especies; 9) juego\*, y 10) control sobre el propio entorno político y material. No podemos detenernos en la explicación de cada una de ellas ahora, para lo cual remitimos al trabajo de Nussbaum (2021), pero hemos marcado con un asterisco aquellas sobre las que, por verles una relación más estrecha con el rango de acción de la educación literaria, volveremos más adelante.

### *1.1.2. Conceptos epistemológicos*

Constituida formalmente como un área de conocimiento específica en España desde los años ochenta del siglo xx, la didáctica de la literatura, que no deja de ser una disciplina relativamente joven, aunque en evidente auge, ha sabido generar en su no tan larga historia una serie de conceptos valiosos. Muchos de ellos han pasado ya al acervo epistemológico tanto de las ciencias sociales como de las humanidades. Aquí recurriremos a un término que resulta moneda de curso común en la disciplina, el de *educación literaria*, así como a otro, el de *imaginación literaria*, bastante más atípico, pero asimismo clave.

## A) *Educación literaria*

En España, en especial, el concepto de *educación literaria* necesita ser muy bien contextualizado, porque la discusión en torno a él se ha dado de manera algo diferente a lo que hemos visto en otras latitudes. En el ámbito anglosajón, digamos, la querrela no ha girado tanto en torno al *qué* (cosa sea la educación literaria) cuanto al *cómo* (ha de articularse en las aulas). De ahí, por ejemplo, un ya remoto debate sobre su papel como legitimadora o no del orden social (Gossman, 1971 y 1982; Feenberg, 1972), o la perpetua búsqueda de su definición e identidad en tiempos cada vez más complejos, que por lo que respecta al papel de la educación literaria se perciben como de perpetua crisis (Cascardi, 2018; Cox, 1976; Edmundson, 2004 y 2013; Rabinowitz y Bancroft, 2014; Squire, 1985). Pero, cuando el concepto se empieza a implantar en España, a comienzos de la década de los noventa, surge como una noción más bien reactiva. En primera instancia, frente al viejo modelo historicista, que todo lo cifra en la transmisión de contenidos, al que se le empezará a llamar *enseñanza de la literatura*. En un artículo fundacional, Teresa Colomer define la educación literaria “como la adquisición de una *competencia lectora específica*” (1991, p. 22). Más adelante, la misma autora insistirá en esa vía, de modo que la base quedará asentada (Colomer, 2006). A partir de ahí, habrá dos cosas que se asociarán invariablemente al concepto de educación literaria. La primera de ellas será su percepción como algo distinto a la enseñanza de la literatura, como “alternativa a la tradicional ‘enseñanza de la literatura’” (Zayas, 2011, p. 9). Incluso los autores menos precisos en el uso de los términos, aunque sigan hablando de enseñanza de la literatura, lo harán para recalcar que con ello se alude a un concepto “diferente del que ha prevalecido hasta hace unos pocos años” (Cerrillo, 2015, p. 13). La segunda será la ligazón del concepto de educación literaria al mucho más problemático de *competencia literaria*. Son tantos los didactas de la literatura que han abundado en este último, que sería imposible hacer balance aquí, siquiera mínimo, de sus diferentes desarrollos. El propio Zayas, ya citado, concluye que la finalidad de la educación literaria es “formar lectores competentes” (2011, p. 9), para los cuales hay quien ofrece un listado de saberes técnicos sobre literatura acaso inabarcable (Mendoza Fillola, 2005). Frente a este estado de cosas, preferimos atenernos a aproximaciones como la de Caro Velarde, que no define la educación literaria como una reacción dialéctica y disidente respecto de otras disciplinas, sino como algo que mantiene con ellas una relación “conjuntiva y ecológica, pues sabe incorporar las aportaciones valiosas de aquellas a su configuración específica” (2015, p. 272). De este modo, no excluye, sino que recupera, los estudios historiográficos de la literatura, recurre al estudio programático de las tipologías discursivas y emplea la tarea del comentario de textos literarios.

En la última parte de este trabajo, defenderemos un concepto de educación literaria menos apegado al enfoque competencial y a la preeminencia que este otorga a los aspectos técnicos, e incluso a la textualidad, cosa que cada vez nos

sirve menos para dar cuenta de la variedad y riqueza de una LIJ en la que la diversidad de códigos dista mucho de poder reducirse a lo escrito. No buscamos una didáctica de la literatura con pretensiones de cientificidad, sino una capaz de desarrollarse en tanto disciplina de intervención que nos sitúe a los docentes en el papel de mediadores que, de algún modo, “interfieran” en la relación entre la literatura y los discentes. Como concluye Gustavo Bombini en un magnífico libro, *se trata de “alimentar la certeza previa de que los adolescentes y los jóvenes están ahí, alertas y curiosos, dispuestos y críticos, para decirnos su parecer sobre aquello que solo a través de nuestras clases podrán conocer”* (2006, p. 119).

### *B) Imaginación literaria*

En el Libro I de la *Poética*, Aristóteles traza una famosa distinción entre **poesía**, término que nosotros haríamos bien en traducir como ‘literatura’, e **historia**. En ese empeño, llega a decir que “la poesía es más filosófica y elevada que la historia” (Aristóteles, 1999, p. 58). Ello se debe a lo siguiente: si la historia habla de lo verdadero, la poesía habla de lo verosímil; si la historia se ocupa de lo que sucedió, la poesía, de lo que podría suceder; si la historia declara lo particular, la poesía se centra en lo general o lo universal. Convengamos, a partir de aquí, en un par de cuestiones más que relevantes. La primera es que, en este trabajo, **siquiera por las propias características de la LIJ y la importancia que en ella ocupa lo plástico**, no vamos a reducir el concepto de imaginación literaria a –como alguna vez se ha hecho– “la imaginación humana en su faceta más pura y limitada a su aspecto verbal” (Beltrán Almería, 2002, p. 19). Hablamos, pues, de otra cosa. **De algo**, en concreto, más cercano a esa facultad que posibilita el paso de lo sensible a lo inteligible y mantiene un nexo con la voluntad que le permite “ver lo que no está (o lo que estuvo en el pasado, o lo que podría estar en el futuro), o lo que no es, lo ausente, aproximarlo al presente a través del recuerdo, la memoria, el deseo o la invención” (Saldaña, 2003, p. 51). Noé Jitrik (1995) habla de cómo la imaginación es aquello que media a la hora de satisfacer las relaciones de la ficción con la realidad, y, de acuerdo con esto, podríamos establecer que incluso el acto de configurar nuestra experiencia hace que esta se convierta en relato y esté mediada por la imaginación (Stock, 2003). En ese juego, la literatura es una “gran máquina trituradora que deglute, convierte en alimento y recicla todo tipo de materiales” (Rodríguez Pésico, 2002, p. 15). Bruno Munari, un maestro en estos menesteres, describe la imaginación como “un medio que sirve para visualizar o hacer visible lo que piensan la fantasía, la invención y la creatividad” (2018, p. 24), entendiendo que la fantasía es la facultad de pensar algo con independencia de que lo pensado llegue a realizarse o alguna vez funcione, que la invención se ocupa de relacionar cosas que uno conoce, solo que orientando dicha técnica a un uso práctico, y que la creatividad se pone al servicio del diseño de algo nuevo.

A partir de todo esto, podríamos hablar de la imaginación literaria desde una doble dimensión: por una parte, lo que designa este concepto es, en el fondo, una ética de las posibilidades; por otra, un modo de conocimiento que se revela en especial profundo y singular. Como ética de las posibilidades, añadamos que, de seguro, Caro Velarde tiene en mente la distinción aristotélica entre poesía e historia cuando afirma que la imaginación literaria “impulsa la capacidad cognitiva de trascender los límites de la identidad y avanzar hacia las ilimitadas travesías de la *otredad*” (Caro Velarde, 2015, p. 261), con lo que, sin ninguna duda, estamos en el terreno de lo verosímil y lo universal. Como modo de conocimiento, resulta imprescindible aludir al extraordinario trabajo de Nussbaum (1995). En un famoso libro, que recoge las conclusiones de un seminario impartido entre estudiantes de derecho, la filósofa neoyorquina intenta situar estas cualidades de la imaginación literaria en la esfera del razonamiento público. Sin pretender, pongamos por caso, sustituir la racionalidad del derecho por la verdad de las novelas, sí subraya que la imaginación literaria constituye, para lo primero, “un ingrediente esencial de una postura ética que nos pide que nos preocupemos por el bien de otras personas cuyas vidas se encuentran alejadas de la nuestra”<sup>1</sup> (Nussbaum, 1995, p. xvi). Esta perspectiva, añadamos, solo se adopta lidiando con la desconfianza, por cierto, puesto que el nulo carácter empírico que se le atribuye a la imaginación literaria explica que, por ejemplo, al mismo tiempo una novela se alabe como artefacto y se descarte como instrumento de conocimiento objetivamente observable (Sumara, 1996). Pero conviene recordar que, ya hace décadas, Bruner (2010) resolvió este problema al hablar de dos modalidades de pensamiento: la que él llamaba *paradigmática o lógico-científica* y la que denominaba *modalidad narrativa*. Dentro de esta última, en concreto, podemos situar la imaginación literaria, condición de posibilidad, a nuestro modo de ver, de lo que Bruner conceptualiza como *subjetificación*, esto es, “descripción de la realidad realizada no a través de un ojo omnisciente que ve una realidad atemporal, sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia” (2010, p. 17). Desde esa óptica, pues, hablamos de pluralidad y multiplicación de las posibilidades.

### *1.1.3. Conceptos ontológicos*

Aunque, en puridad, no existe una construcción intelectual en este momento que se pueda considerar que conforme una ontología de la didáctica de la literatura, lo cierto es que una aproximación como esta, que se propone establecer una relación entre educación literaria y bienestar, no puede salir adelante sin incursionar en determinados aspectos existenciales de la vida humana. Hay dos sentidos del tiempo,

---

<sup>1</sup> “... an essential ingredient of an ethical stance that asks us to concern ourselves with the good of other people whose lives are distant from our own” (traducción del editor).

los cuales vamos a denominar *tiempo vacío o no significativo* y *tiempo pleno o significativo*, que se relacionan con lo que, asimismo, podemos entender como *debida* experiencia de la vida humana. Esta la conceptualizaremos al hilo de las nociones de *vida limitada por la necesidad* y *vida no limitada por la necesidad*. De todos ellos nos ocupamos a continuación.

#### A) *Dos sentidos del tiempo*

Tomando como referente un espléndido trabajo de Matei Calinescu (2003), en el que, entre otras cosas, se expone el conflicto entre dos ideas de modernidad, la estética y la burguesa, proponemos hablar aquí de dos sentidos del tiempo. Con ello no hacemos sino ahondar en lo que ya propusimos en otro lugar (García Única, 2019). Por una parte, nos centraremos en lo que vamos a denominar *tiempo vacío o no significativo*; por otra, en lo que llamaremos *tiempo pleno o significativo*. Veamos qué significa cada cosa.

Cuando hablamos de *tiempo vacío o no significativo*, hablamos de una vivencia del tiempo que reúne las siguientes características:

1. *Presencia absoluta de la conciencia sobre el tiempo*. Hablamos, pues, de una vivencia paradójica del tiempo, porque, cuando este transcurre entre acciones que no nos resultan particularmente significativas, tendemos a poner el foco de atención justamente en el tiempo. En concreto, en que no pasa. Pensemos, por ejemplo, en un estudiante que se aburre en clase: que nadie dude de que lo veremos con frecuencia mirar la hora.
2. *Carácter mensurable*. Ya que hablamos de la hora y del reloj, convenzamos en que se ha convertido en sentido común la creencia, metafísicamente cuestionable, de que el tiempo es algo que se puede parcelar y medir. Algo que, además, tiene una equivalencia en un valor externo a él. Esta idea del tiempo como algo medible se asocia a la idea burguesa de modernidad, la cual, tal como indica Calinescu, da por hecho que existe “un tiempo que puede comprarse y venderse y tiene por lo tanto, como cualquier otra mercancía, un equivalente calculable en dinero” (2003, p. 56). Un título universitario hoy, por ejemplo, no se expide tanto por los conocimientos demostrados por quien lo obtiene cuanto por las horas (los créditos) que supuestamente le ha llevado adquirirlo.
3. *Carencia de intensidad*. Este es el tiempo del transcurso de la mayor parte de la vida cotidiana, el tiempo que ocupamos en acciones que están ligadas a la necesidad. Pero la necesidad, aunque imprescindible para la subsistencia, es también lo inevitable, lo olvidable, lo gris y lo que no deja huella. Digámoslo de otra manera: dentro de una semana, nadie recordará la ropa que lleva puesta en el momento de leer estas palabras, o los alimentos que

ha tomado este día, pero eso no significa que procurarse vestido o alimentarse dejen de ser necesidades básicas que nos demandan esfuerzo, y por lo tanto tiempo, para ser satisfechas. La mayor parte de nuestro esfuerzo y nuestro tiempo, quizá.

En cambio, cuando hablamos de *tiempo pleno o significativo*, hablamos de una experiencia del tiempo que se contrapone a la anterior mediante los siguientes rasgos:

1. *Olvido del tiempo*. Una vez más, hablamos de una vivencia paradójica, solo que esta vez en sentido inverso al anterior. Cuando el tiempo transcurre en acciones que nos resultan significativas, paradójicamente, perdemos la noción del tiempo. Si el estudiante al que aludíamos antes no se aburre en clase, sino que le apasiona lo que está haciendo, no mirará la hora. Cuando nos sentimos a gusto en algún sitio, el tiempo se nos pasa volando y sin que nos demos cuenta.
2. *Carácter no mensurable*. Una vez que aceptamos que el tiempo significativo no se parcela ni se mide, no tenemos necesidad alguna de atribuirle una equivalencia en bienes externos a él, dado que nos resulta valioso por sí mismo. De ahí que Calinescu, al describir la idea de modernidad estética, ponga el acento en “su rotundo rechazo de la modernidad burguesa, su negativa pasión consumista” (Calinescu, 2003, p. 56). Retomando el ejemplo anterior, en el largo plazo es más probable que un estudiante que obtenga un título universitario lo valore en función de lo significativos que le resulten los conocimientos adquiridos, en lugar de por la acumulación de tiempo que le ha marcado la estructura del grado que ha cursado.
3. *Intensidad*. En el transcurso de aquello con lo que experimentamos un vínculo fuerte se produce una relación significativa. En este caso, hablamos –y profundizaremos en esta idea enseguida– de lo que no está ligado a la necesidad. Esos momentos de brillo, con frecuencia imprevistos, son lo que llamamos intensidad. No se experimenta lo mismo, digamos, en una buena tertulia de sobremesa que recogiendo y fregando los platos. Debemos no perder de vista esto porque la literatura, como las ficciones en general, es aquello que se hace con esos picos de intensidad, el espacio donde los tiempos muertos o irrelevantes quedan excluidos.

## B) *La doble vida de los humanos*

Una segunda distinción, ligada por completo a esta, es la que vamos a establecer entre lo que llamaremos *vida limitada por la necesidad* y aquello a lo que aludiremos como *vida no limitada por la necesidad*. Como la anterior, también

esta dicotomía la hemos abordado ya en otro trabajo (García Única, 2022). Veamos en qué consiste.

La *vida limitada por la necesidad* es la que, como su propio nombre indica, sucede en el ámbito de la mera necesidad. Por necesidad, eso sí, entendemos aquello sin lo cual es imposible la subsistencia, y que por ende nos reclama esfuerzo, energía y fuerza de trabajo, cosas todas ellas que destinamos a cubrir nuestras necesidades básicas. Como podrá suponerse, está dominada por el tiempo vacío o no significativo, con los presupuestos que ya le hemos adjudicado a este: lo que hacemos en ella tiene una equivalencia en valor externo (el famoso “el tiempo es oro”), aunque, de manera paradójica, la valoración subjetiva que dicho valor nos merezca puede que no ocupe un puesto tan preeminente en nuestra escala. La *vida limitada por la necesidad* se transmuta con frecuencia en medio de vida, es decir, en una manera de procurarse los recursos necesarios para vivir en un sentido muy elemental de la palabra. Tan elemental, de hecho, que podemos identificarlo con el empeño de procurarnos manutención. Más tarde hablaremos de qué son las ficciones instrumentales y por qué están comprometidas con este tipo de vida.

Por su parte, la *vida no limitada por la necesidad* es la que sucede cuando hablamos de la vida que transcurre más allá de –valga la redundancia– la pura necesidad, es decir, de la vida en la que es posible el ocio productivo o *scholé*, como se le llamaba en la Grecia antigua (palabra, como es evidente, de la que viene nuestra actual *escuela*). Esta es la vida que eleva la existencia humana por encima de la pura subsistencia, y que está afianzada, entre otras cosas, por el cuidado de uno mismo y de los demás, por la educación y por la calidad de vida. La *vida no limitada por la necesidad* está determinada por la presencia del tiempo pleno o significativo al que antes nos referíamos, pues ya vimos cómo la experiencia que nos proporciona este es valiosa por sí misma. A diferencia de la anterior, se transmuta, no en medio, sino en modo de vida. Como todo el mundo sabe, los seres humanos, además de necesidades, tenemos proyectos que demandan ser realizados para alcanzar una vida satisfactoria, plena y significativa, algo que, en nuestra escala subjetiva, suele estar bien valorado. Ya veremos, asimismo, de qué modo las que vamos a llamar ficciones respetuosas están comprometidas con ella.

¿Qué relación mantienen ambos tipos de vida? En primer lugar, no sería del todo adecuado decir que es de contraposición o de abierto enfrentamiento. Es verdad que los fines de las dos, así como su naturaleza y propósito, son muy diferentes, y también que en momentos puntuales una puede sobreponerse a la otra (por ejemplo, una persona que trabaja en algo que no le satisface, como es natural, percibirá casi con total probabilidad que la vida limitada por la necesidad se superpone a la vida no limitada por la necesidad). Con todo, no puede hacerlo hasta el punto de anularla por completo. Ambas vidas son inevitables, incluso cuando su relación sea de cierto desequilibrio en favor de una de ellas. Más preciso sería, pues, decir que la relación entre la vida limitada por la necesidad y la vida no limitada por la necesidad es de convivencia, si bien no del todo armónica en muchos

casos. En el transcurso de una existencia humana típica, ambas se producirán de manera simultánea. Por ejemplo, quien escribe esto trabaja como profesor en una universidad pública, lo que significa que tiene un sueldo estipulado, una serie de obligaciones contractuales y, en suma, un medio de vida que le permite cubrir sus necesidades vitales básicas; pero, al mismo tiempo, dicha profesión la entiende como desarrollo de un proyecto vital e intelectual que está por encima de la mera subsistencia, en tanto le posibilita entregarse a una pasión constructiva y definir su relación con los demás desde el punto de vista de quien se propone mejorar, a través del conocimiento, las vidas de otros. En tanto, en definitiva, que supone un modo de vida.

## **1.2. Fines de la educación literaria**

Cuando hablamos de bienestar, como ya hemos visto desde el principio, no podemos desligar el concepto de las disposiciones políticas, económicas, sociales y hasta culturales en las que estamos insertos. Por eso es importante que, a la hora de relacionar el bienestar con la educación literaria, consideremos prioritario examinar con qué fines se compromete esta última. Los teóricos del bienestar, como también hemos visto, suelen adscribir sus posicionamientos a uno de los dos principales paradigmas: el del crecimiento económico, cuyo objetivo es diseñar modelos de producción al servicio del crecimiento del PIB de un determinado país, o el del desarrollo humano, que por el contrario se centra en posibilitar el progreso de las capacidades humanas con fines emancipatorios. Es a la luz de estos como vamos a examinar nosotros también los fines de la educación literaria. Como es de recibo, eso sí, abogaremos sin fisuras por el segundo.

### *1.2.1. Educación literaria y paradigma del crecimiento económico*

Desde el punto de vista de la educación, el paradigma del crecimiento económico, es decir, aquel que adopta como fin último y criterio de medición del bienestar el aumento del PIB y la renta *per cápita*, suele originar el tipo de escuela que denominamos *normativa*, en tanto promueve los procesos de normalización o estandarización que se derivan de la escolarización. Tal como la describe Pineau (2016), la escolarización es una práctica educativa institucionalizada, surgida en la cultura occidental, que se extendió por todo el mundo en el breve lapso de tiempo comprendido entre finales del siglo XIX y principios del XX en forma de sistemas educativos de masas. Robinson y Aronica (2021) señalan, y lo suscribimos, que, bajo esa forma de escolarización masiva, los sistemas educativos se organizaron conforme a los principios industriales de las economías del crecimiento: *amoldamiento*, pues, de la misma manera que en la cadena de producción se desechan o vuelven a

procesar los artículos que no se amoldan al resto, los sistemas educativos **tienden** a moldear personas; *observancia*, puesto que la producción industrial se **impone** unas normas y unos niveles de calidad específicos, del mismo modo que el sistema educativo homologa y codifica planes de estudios y sistemas de evaluación; *linealidad*, como indica el hecho de que la educación se articule en torno a una **serie** de etapas, igual que las materias primas antes de transformarse en **productos**; *adecuación*, toda vez que el fin último de la producción es adecuarse a las **demandas** del mercado, del mismo modo que a menudo se subraya la **conveniencia** de que el sistema educativo se ajuste al mercado laboral; y *división del trabajo*, en tanto que la producción industrial suele segmentarse en periodos regulares de tiempo, como cualquier jornada en el sistema educativo lo hace en función de las **asignaturas** que imparten diferentes especialistas. La mayor objeción que puede **hacerse** a este tipo de escolarización estructurada según los principios industriales, como se podrá concluir con cierta facilidad, es la siguiente: “Si bien estos **principios** son eficaces en la fabricación de productos, pueden ocasionar numerosos **problemas** cuando se trata de la educación de las personas” (Robinson y Aronica, 2021, p. 70).

Cuando la educación literaria se pone al servicio del paradigma del **crecimiento** económico, se antepone la *evaluación estandarizada* a cualquier otra. Y esta se concreta en la proliferación de pruebas supuestamente objetivas y que se **pueden** codificar con facilidad: el examen se convierte en el objetivo último de la **enseñanza** de la literatura, en tanto se supone que “**garantiza**” ciertos estándares de **calidad** de un producto final convenientemente testado. En ese sentido, las miras **están** puestas en las garantías de todo tipo: garantías de calidad de la enseñanza y de los títulos que expide el sistema educativo (que se supone deben dar acceso a **determinados** privilegios), y garantías de que el fin de aumentar el PIB se mantiene **activo** mediante estas prácticas. Por desgracia, como ya señalaba Ivan Illich en 1971, con ello: “Las escuelas pervierten la natural inclinación a desarrollarse y **aprender** convirtiéndola en demanda de instrucción” (Illich, 2006, p. 247).

Desde el paradigma del crecimiento económico se privilegiarán siempre las que vamos a llamar *ficciones instrumentales*, es decir, aquellas que, dentro del mapa conceptual que hemos propuesto, suponen un reforzamiento tanto de la vida limitada por la necesidad como del tiempo vacío o no significativo. Estas apuntalan la vida limitada por la necesidad en la medida en que son ficciones que “**sirven**” para suplir necesidades del día a día. A menudo, dichas necesidades se hacen **pasar** por demandas sociales, aunque por lo general lo suelen ser más bien del mercado, si bien no siempre se predicen declaradamente como tales. Por ejemplo, de un tiempo a esta parte, la industria editorial suministra una cantidad ingente de **libros** infantiles que tienen que ver con las emociones y la llamada gestión emocional (el más paradigmático y exitoso de entre estos, sin duda, es *El monstruo de colores*, de Anna Llenas). Ello se hace al amparo de un reclamo que se pretende **didáctico** y surgido del seno mismo de la sociedad, en tanto previamente se ha normalizado la idea de que el sistema educativo es demasiado cerebral y por completo **reacio** a

ocuparse de aspectos tan importantes e inherentes a las personas como la educación emocional. Pero lo cierto es que se pierde de vista que todo se remonta al momento mismo en que un famoso libro de divulgación (Goleman, 1996) comienza a relacionar la gestión emocional con cierta idea de éxito social. Asimismo, las ficciones instrumentales se asocian y comprometen con la experiencia del tiempo vacío o no significativo, por lo menos en la medida en que no se proponen dejar huella ni ampliar la vida, sino aliarse con necesidades concretas asociadas a etapas vitales de desarrollo, con lo cual la lógica industrial de la educación se mantiene en forma. Hablamos, en todo caso, de ficciones que se definen por su utilitarismo. Juan Cervera, cuyo concepto de *literatura instrumentalizada* tenemos muy presente en este punto, ya lo señalaba: “Propiamente son más libros que literatura” (Cervera, 1992, p. 18). Aclaremos que no estamos calibrando con ello la calidad estética de este tipo de producciones, cosa que nos resulta muy difícil de determinar, sino más bien consignando que, cuando el propósito didáctico es tan predominante como lo es en el caso de las ficciones instrumentales, en buena medida permanece cerrada la puerta a lo desafiante y lo inesperado.

### *1.2.2. Educación literaria y paradigma del desarrollo humano*

El paradigma del desarrollo humano tiende a fomentar lo que se ha llamado *escuela inclusiva*. Cuando hablamos de escuela inclusiva, en este caso, hablamos de una escuela comprometida con los procesos de autonomía y emancipación de las personas. Antes que con la escolarización, la escuela inclusiva tiene que ver con la educación en sentido integral. Tengamos en cuenta que la palabra *educación* viene del latín *educatio*, que deriva del verbo *educare* (‘nutrir’ o ‘criar’), que a su vez proviene de otro verbo, *educere*, el cual tiene el significado de ‘guiar’ o ‘extraer’. Los principios de la educación se desarrollan al margen de la concepción industrializada: por una parte, importa el *cómo*, pues se trata de guiar, de acompañar, de extraer lo mejor de cada cual, de desarrollar las potencialidades humanas, etc.; por otra parte, es fundamental el *qué*, pues, más que la adquisición de un currículo al uso, lo que se persigue perfeccionar son las capacidades que tenemos las personas, sin perder de vista que, en el marco conceptual que hemos establecido, el concepto de capacidad va mucho más allá de lo que Nussbaum llama *capacidades internas* o de lo que comúnmente se percibe como don o talento. Aquí, más bien, la capacidad equivale a la posibilidad de elegir y combinar funcionamientos en interacción con disposiciones sociales, políticas y económicas que así lo favorezcan. La educación, en cierto modo, es lo que genera ese marco.

Frente a la evaluación estandarizada, el paradigma del desarrollo humano antepone la aplicación del *principio de autonomía*. Por eso tiende a optar por un tipo de evaluación no tan apegada a las pruebas homogeneizadas: no pretende normalizar la lógica industrial, sino ayudar a las personas a desarrollar sus capacidades.

Podría decirse que la escolarización, que en el paradigma del crecimiento económico se hace equivaler sin demasiadas fisuras con la educación, aquí no es más que la forma institucional moderna de un fenómeno, la educación, más amplio y antiguo y menos propenso a la estandarización. Por ello, la evaluación en este modelo tiende a concebirse, también, como evaluación de las posibilidades que genera la educación. No se trata ahora de ofrecer garantías, sino de abrir oportunidades que permitan que las personas puedan optar a una vida más rica y más plena.

En este caso, lo que se fomenta en el paradigma del desarrollo humano son las que vamos a llamar *ficciones respetuosas*. Entendamos por tales aquellas que, dentro del andamiaje conceptual que hemos establecido, suponen una habilitación de dos factores: la vida no limitada por la necesidad y el cultivo del tiempo pleno o significativo. En cuanto a lo primero, al ser ficciones que no tienen un fin externo previamente definido, sino que son valiosas por sí mismas, las ficciones respetuosas se alinean en el orden de la vida no limitada por la necesidad, en tanto están comprometidas con el desarrollo de las potencialidades humanas. Podríamos concretar diciendo que coadyuvan al desarrollo de lo que Nussbaum, como hemos visto, denominada *capacidades centrales*. Si pensamos en *Frederick*, por ejemplo, la hermosa fábula de Leo Lionni sobre un ratón poeta, en la que el autor holandés invierte aquella otra de la cigarra y la hormiga, podemos de un modo legítimo establecer que constituye todo un relato sobre la necesidad de la *scholé*, de la vida entendida como algo más que subsistencia. Y en cuanto a lo segundo, esto es, el compromiso de las ficciones respetuosas con el tiempo pleno o significativo, recordemos tan solo que, dada su vocación de ser producciones que dignifican los principios de la ficción, dejan huella porque se componen de intensidad, que por definición es significativa. Su resistencia a ser instrumentalizadas hace que solo adoptando una óptica muy pobre puedan ser consideradas como propias de una etapa concreta de la vida. En una entrevista concedida en 1971 a Virginia Haviland, Maurice Sendak tenía toda la razón cuando afirmaba: “Todos deberíamos ser simplemente artistas y limitarnos a escribir libros y dejar de pretender que existe algo como sentarse a escribir un libro para un niño: es del todo imposible. Uno simplemente escribe libros” (Sendak y Haviland, 1971, p. 280)<sup>2</sup>. Si bien a las ficciones instrumentales cabe adjudicarles un carácter utilitario, a las ficciones respetuosas hemos de atribuirles uno emancipatorio. Al no ser su propósito abiertamente pedagógico, es procedente invertir la relación para que no se subordinen a un fin didáctico, sino que sea al revés, de modo que la didáctica se ponga al servicio de las ficciones. Concluyamos que su fin es respetar la capacidad del discente y apuntalar, a través de la imaginación literaria, su oportunidad de abrir

<sup>2</sup> “We all should simply be artists and just write books and stop pretending that there is such a thing as being able to sit down and write a book for a child: it is quite impossible. One simply writes books” (traducción del editor).

posibilidades. Recordemos que Paul Hazard, en un lejano 1932, escribió: “Equivocarse sobre la calidad de las cosas: a eso lo llamo yo oprimir a los niños” (1988, p. 76).

### **1.3. En conclusión, hacia una educación literaria de las capacidades**

Según ya señalamos, la propuesta para la implantación de un paradigma del desarrollo humano que plantea Nussbaum aboga por la construcción de proyectos políticos y sociales que permitan que cada persona tenga la oportunidad de alcanzar un nivel umbral de diez capacidades centrales. De entre ellas, hay cinco, en concreto, de las cuales pensamos que pueden ser nutridas por una educación literaria bien diseñada desde su base. Entiéndase que este capítulo lo cierra lo que pudiera considerarse una propuesta para un programa de trabajo.

Entre la capacidad que denomina *sentidos, imaginación y pensamiento*, destaca Nussbaum la oportunidad de poder “usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección” (2021, p. 53). Quizá una aspiración deseable sería la de una didáctica de la literatura de carácter menos técnico que la que demanda el paradigma competencial. Se trataría de poner el acento en el cultivo de la imaginación literaria, facultad que sirve tanto para la experimentación de las producciones literarias, consideradas ahora en su condición de dispensadoras de componentes esenciales para el razonamiento público, como para producirlas. Asimismo, en la capacidad que Nussbaum denomina *emociones*, cuyo propósito es que “no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad” (p. 54), podríamos ir más allá. No se trata de cultivar la emoción como una inteligencia específica, en el sentido pobre que propugna la actual insistencia en una educación emocional, tan en boga como cargada de expectativas de liderazgo y éxito social. Se trata –lo cual es muy diferente– de integrarla en la educación como lo que, en realidad, no ha dejado de ser nunca: una entidad que tiene arraigo en la cultura y nos define como seres humanos. Más alejada de la literatura que la emoción parece, en cambio, la capacidad que Nussbaum denomina *razón práctica*, la cual facilita el “poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (p. 54). A nuestro entender, una didáctica de la literatura que persiga el bienestar de docentes y discentes como uno de sus objetivos prioritarios ha de desapegarse un tanto de esa especie de obsesión por la textualidad que define a las aproximaciones dominantes en este momento. La imaginación literaria, por lo menos entendida al modo como la hemos conceptualizado aquí, huye de cierta confianza ilusoria en la supuesta inmanencia de la institución que llamamos literatura, sí, pero a cambio nos conecta con –y conecta entre sí– los diversos aspectos de la realidad de manera transversal. Con Aristóteles, podríamos decir que hablamos de una aproximación

más “filosófica” a algo que el sistema educativo y la escolarización han llegado a reducir a la mera condición de asignatura o, todo lo más, de adquisición de una competencia que permita reconocer hipertextos hasta el infinito. Ni que decir tiene que la teoría aristotélica, que tan presente tiene Nussbaum, nos lleva también hacia la capacidad que esta llama *afiliación* y que consiste en “ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (p. 54). Como pensamos que habrá quedado claro a estas alturas, el cultivo de la imaginación literaria es una forma de orientación hacia lo general y lo universal. Indudablemente, la imaginación literaria es una imaginación empática. En ese sentido, debería realzarse su carácter inequívocamente humanista, e incluso proyectar este también sobre los procedimientos que adoptamos para trasladarla a la educación. Una didáctica de la literatura que no tema reconocer como parte de su identidad y de su herencia las humanidades, que se preocupe por integrar en estas los logros que también les debe a las ciencias sociales, podría contribuir de manera muy clara a ello. Y así llegaríamos, por último, a la capacidad a la que Nussbaum alude como *juego*: “Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas” (2021, p. 54). Mucho se ha hablado en los últimos tiempos de la lectura escolar por placer, en parte para tratar de paliar los efectos negativos de asociarla con la obligatoriedad. Es esta, por supuesto, una posición respetable, pero algo difusa y desiderativa, en nuestra opinión. Más urgente nos parece partir de la raigambre profundamente humana y antropológica del juego, que por supuesto también conforma la base de la imaginación literaria. No hace mucho se ha escrito esto: “Cuando el poder del juego se aprovecha y se desencadena adecuadamente, se convierte, de hecho, en la base del crecimiento académico, emocional y físico del niño” (Sahlberg y Doyle, 2019, p. 35)<sup>3</sup>.

Quizá solo reste apostillar, ante esto último, que no solo para los niños.

## **Bibliografía**

- ALONSO, M. L., y MARTÍNEZ TABOADA, C. (2011). Educación multicultural y bienestar social del profesorado. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 32-37. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v3.n3.5199>
- ARISTÓTELES. (1999). *Poética* (V. García Yebra, ed.). Gredos (1974).
- BELTRÁN ALMERÍA, L. (2002). *La imaginación literaria. La seriedad y la risa en la literatura occidental*. Montesinos.
- BLANCO, A., y DÍAZ, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://bit.ly/3H9N1Yy>
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- BRUNER, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

<sup>3</sup> “When the power of play is properly harnessed and unleashed, it is, in fact, a basis of academic, emotional, and physical growth for a child” (traducción del editor).

- CALINESCU, M. (2003). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo* (2.ª ed.). Tecnos-Alianza.
- CARO VELARDE, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. GUERRERO RUIZ y M. T. CARO VELARDE (eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- CASCARDI, A. J. (2018). Literary Education in a Free Society. *Journal of Philosophy of Education*, 52(4), 723-741. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12332>
- CERRILLO, P. C. (2015). *Literatura, siempre*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- CERVERA, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2.ª ed.). Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación. Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- COX, R. F. (1976). Five theses on literary education in the university. *Hermathena. A Trinity College Dublin Review*, 121, 25-35. <https://bit.ly/3DpkYSm>
- EDMUNDSON, M. (2004). *Why Read?* Bloomsbury.
- (2013). *Why Teach? In Defense of a Real Education*. Bloomsbury.
- FEENBERG, A. (1972). Reflections on “Literary Education and Democracy”. *Modern Language Notes*, 87(7), 977-980. <https://bit.ly/3HDR9A4>
- GARCÍA MARTÍN, M. Á. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi6.13409>
- GARCÍA ÚNICA, J. (2019). El mal de la clepsidra. Una nota extemporánea sobre educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 17, 197-218. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2019.295>
- (2022). Para que nadie sea esclavo. Introducción a una ética de la fantasía. En M. J. MALDONADO y M. GUTIÉRREZ ZORNOZA (eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 57-64). Dykinson.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- GOSSMAN, L. (1971). Literary Education and Democracy. *Modern Languages Notes*, 86(6), 761-789. <https://doi.org/10.2307/2907441>
- (1982). Literary and Education. *New Literary History*, 13(2), 341-371. <https://doi.org/10.2307/468916>
- HAZARD, P. (1988). *Los libros, los niños y los hombres* (5.ª ed.). Juventud.
- ILLICH, I. (2006). *Obras Reunidas* (vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
- JITRIK, N. (1995). *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*. Biblos.
- KEYES, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. UTANDA HIGUERAS, P. C. CERRILLO TORREMOCHA, y J. GARCÍA PADRINO (eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MUNARI, B. (2018). *Fantasia. Invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales*. Gustavo Gili.
- NUSSBAUM, M. C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.

- (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10.ª ed.), Paidós.
- PINEAU, P. (2016). Escolarización. En A. M. SALMERÓN CASTRO, B. TRUJILLO REDES, A. d. HUERTO RODRÍGUEZ OUSSET, y M. d. I. TORRE GAMHOA (eds.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, FFL y UNAM. <https://bit.ly/3b3oJhP>
- RAUBINOWITZ, P. J., y BANCROFT, C. (2014). Euclid at the Core: Recentering Literary Education. *Style*, 48(1), 1-34. <https://bit.ly/3WFyo3y>
- ROBINSON, K., y ARONICA, L. (2021). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Random House Mondadori.
- RODRÍGUEZ PÉRSICO, A. (2002). La imaginación literaria: una salida para la enervada de la modernidad. *Hispanérica: Revista de Literatura*, 31(91), 15-28. <https://bit.ly/3RbJKeB>
- SAHLBERG, P., y DOYLE, W. (2019). *Let the Children Play. How More Play Save Our Schools and Help Children Thrive*. Oxford University Press.
- SALDAÑA, A. (2003). *El texto del mundo. Crítica de la imaginación literaria*. Tropelías.
- SEN, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. C. NUSSBAUM y A. SEN (eds.), *The Quality of Life. WIDER Studies in Development Economics* (pp. 30-53). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.003>
- (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- SENDAK, M., y HAVILAND, V. (1971). Questions to an Artist Who is Also an Author: A Conversation between Maurice Sendak and Virginia Haviland. *The Quarterly Journal of the Library of Congress*, 28(4), 262-280. <https://bit.ly/3wVVb0N>
- SQUIRE, J. R. (1985). The Current Crisis in Literary Education. *The English Journal*, 74(8), 18-21. <https://doi.org/10.2307/816405>
- STOCK, B. (2003). Reading, Ethics, and the Literary Imagination. *New Literary History*, 34(1), 1-17. <https://bit.ly/3X0CfbP>
- SUMARA, D. J. (1996). Schooling the Literary Imagination. *Counterpoints*, 26, 17-42. <https://bit.ly/3Y2gDMU>
- VALDÉS, M. (1991). Dos aspectos en el concepto de bienestar. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 9, 69-89. <https://doi.org/10.14198/DOXA1991.9.03>
- ZAYAS, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.