

José M. de Amo Sánchez-Fortún, Pilar Núñez Delgado (eds.)

Anastasio García-Roca, María Santamarina Sancho (coords.)

# Lectura y educación literaria

Nuevos modos de leer en la era digital

**Octaedro** 

Colección Universidad

Título: *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*

---

El presente volumen ha sido editado con la ayuda del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad titulado «La lectura en la era digital: nuevas prácticas lectoras, cultura participativa y espacios de afinidad» (EDU2015-69924-R), dentro de la convocatoria del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

---

Primera edición: noviembre de 2019

© José M. de Amo Sánchez-Fortún y Pilar Núñez Delgado (eds.), y Anastasio García-Roca y María Santamarina Sancho (coords.)

© 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 solo 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: 978-84-17219-73-4

Depósito legal: B. 26015-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Prólogo: La lectura en la sociedad tecnológica . . . . .	11
1. Lectura creativa y sostenibilidad: el cuento audiovisual en Educación Infantil . . . . .	21
ANA BELÉN VAZ GUERRERO, MARÍA TERESA CARO VALVERDE	
2. Ensamblajes multimodales: nexos intersemióticos para la creación del significado sobre la muerte en un libro álbum . . . . .	33
CARMEN LUZ MATURANA	
3. Modelo de producción y análisis de la competencia narrativa escrita en estudiantes de ELE con recursos filmico-literarios . . . . .	43
MARÍA TERESA CARO VALVERDE, MARÍA TERESA MARTÍN SÁNCHEZ	
4. Texto escolar y ensayo literario: tensiones, estrategias y mediación lectora para la formación del lector del siglo XXI . . . . .	53
FEDERICO PASTENE LABRÍN, ROSA DÍAZ CHAVARRÍA	
5. Análisis de cartas de estudiantes de Secundaria y propuestas para mejorar la escritura desde la formación inicial del profesorado . . . . .	65
DORIS ÁLVAREZ ORTEGA, MARÍA TERESA MATEO GIRONA	
6. La educación literaria en Secundaria: diálogo entre tradición y modernidad . . . . .	75
ROSA MARÍA LÓPEZ RODRÍGUEZ	
7. Metaficción en la narrativa juvenil alemana del siglo XXI . . . . .	85
JUAN JOSÉ HERNÁNDEZ MEDINA	
8. Coexistencia de géneros y textualidades en el aula de francés como lengua extranjera: revistas educativas para vivir la lectura . . . . .	95
EVA MARÍA IÑESTA MENA	

9. Lecturas del mundo al revés: el binomio fantástico surrealista en Educación Primaria . . . . .	105
CYNTHIA NATHALY CHOCOBAR	
10. Representación de la muerte en literatura infantil chilena actual: análisis de obras de 2010 a 2017. . . . .	117
MAILI OW GONZÁLEZ	
11. Lectura competente por la dramatización: aprender a ser . . . . .	127
ROSA MARÍA PÉREZ ZARAGOZA	
12. La comprensión lectora en el ámbito académico: estudio exploratorio. . . . .	139
MARGARITA I. ASENSIO PASTOR	
13. El mar en los álbumes para jóvenes lectores: análisis del lenguaje multimodal. . . . .	151
MARÍA DEL MAR RUIZ DOMÍNGUEZ	
14. Clásicos en el aula a través de la lectura compartida. . . . .	171
BEATRIZ KATJA MEDERER HENGSTL, M. <sup>a</sup> PILAR NÚÑEZ DELGADO	
15. Literatura e iconografía: una experiencia de investigación-acción en el aula . . . . .	181
BEGOÑA SOUVIRON LÓPEZ	
16. Sobre los hábitos lectores en futuros maestros de Primaria y lecturas iniciáticas fuera del canon literario . . . . .	195
MARÍA-JOSÉ MOLINA-GARCÍA, CRISTINA DEL MORAL BARRIGÜETE	
17. Literatura infantil y juvenil multicultural a través de las culturas: coordenadas para una educación literaria en la sociedad contemporánea . . . . .	207
MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ	
18. El hábito lector y su transmisión: espiral de (no)lectores. . . . .	219
ANDREA FELIPE MORALES	
19. La literatura en la clase de ELE: beneficios y posibilidades de la presencia de textos literarios en algunos manuales de B1 . . . . .	229
BELINDA RODRÍGUEZ GUERRERO	
20. Una aproximación a la importancia del efecto de las habilidades lectoras en la categorización en riesgo/sin riesgo de fracaso escolar académico: un estudio exploratorio con estudiantes de 1.º de ESO de Cataluña. . . . .	239
CHRISTIAN ARENAS DELGADO, ALBA AMBRÒS PALLARÈS	

# Literatura infantil y juvenil multicultural a través de las culturas: coordenadas para una educación literaria en la sociedad contemporánea

MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ  
Universidad de Granada

*Necesitamos todas las formas de expresión disponibles y todas  
las que podamos aprender para entender quiénes somos y qué  
estamos haciendo aquí.*

A. MURRAY

## 1. Educación literaria y hábito lector

Lejos del aprendizaje sistemático de datos acerca de la literatura, basado en los estudios historicistas, y del ejercicio fragmentario y sistemático del comentario de texto, avalado por los planteamientos formalistas, las perspectivas actuales de la Educación Literaria sitúan el foco de atención en la lectura y los textos, una orientación perfilada ya a comienzos de los años noventa (Colomer, 1991).

La literatura abandona así los límites que la confinan y condenan como asignatura, para ser entendida en su lamentablemente olvidada dimensión humanística, como expresión artística y cultural, cuya finalidad última es el placer estético y su objeto central el texto literario. Pasamos así, como señalaba Aguirre (2002), «de un concepto de literatura como adición de conocimientos estáticos a una idea de Literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámico»; si bien «para que esto suceda debemos cambiar nuestra mentalidad pedagógica y, volvemos al principio, pensar la literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza».

Partamos de la evidencia de que el alumnado que habita las aulas de la Educación Infantil, Primaria o Secundaria de nuestro país no necesariamente acabará siendo filólogo, crítico o teórico de la literatura. Debemos pensar entonces en el porqué de *estudiar* literatura en las aulas y, sobre ese interrogante construir el cómo, esto es, diseñar objetivos concretos, estrategias y técnicas, instrumentos y recursos que permitan un real acercamiento a la literatura.

Según los planteamientos de Carter y Long (1991), nos centraremos, entonces, en el *conocimiento de la literatura* (*knowledge of literature*), identificada con los textos literarios, y no en *conocimientos sobre la literatura* (*knowledge about literature*). Para llegar a ese conocimiento *de* la literatura, la premisa fundamental a tener en cuenta es que

«a leer se aprende leyendo» y no acumulando conocimientos aislados y descontextualizados acerca de obras, autores o movimientos. El *intertexto lector* juega aquí un papel fundamental permitiendo integrar, seleccionar y activar significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos que nos permiten acceder y leer los textos literarios (Mendoza, 2001). Este intertexto lector, cimentado a partir de las experiencias lectoras, es un elemento básico de la competencia literaria y un elemento decisivo en la construcción tanto de la motivación como del hábito lector:

Ni nacemos lectores ni nacemos no lectores, nos hacemos lo uno o lo otro con el paso del tiempo. Durante el proceso formativo del individuo van apareciendo experiencias que pueden ser motivadoras para la lectura o que, por el contrario, pueden producir el rechazo y la indiferencia hacia ella. (Yubero y Larrañaga, 2013: 133)

De aquí la importancia de entender la literatura, y consecuentemente la lectura literaria, como un fin en sí misma, cuyo objeto central es el texto literario y su finalidad última el placer estético. Para generar ese contacto motivador con el libro, garante de la consolidación de un hábito lector, es necesaria la «creación de situaciones de auténtica lectura por placer que no conduzcan sistemáticamente al ejercicio escolar» (Colomer, 2001: 27).

El punto de partida y destino final no es otro, pues, que la lectura. Pero no hablamos aquí de una lectura cualquiera, no de la lectura entendida como ejercicio escolar, sino de una lectura libre, voluntaria, que «significa leer porque quieres» y representa «no tener que hacer reseñas de libros ni preguntas al final del capítulo, y no tener que mirar cada palabra en el diccionario»; en definitiva, una lectura libre voluntaria que significa, también, «dejar un libro que no te gusta y escoger otro a cambio» (Kashen, 2004).

Las teorías sobre lectura libre voluntaria o lectura recreativa (Krashen, 2004), lectura motivada (Rienda, 2012) o lectura por placer (Lockwood, 2011; Nell, 1988) insisten en los aspectos motivacionales que influyen directamente en el hábito y suponen un elemento de gran relevancia para el desarrollo de la competencia literaria. En este sentido es absolutamente urgente enfrentar y buscar soluciones al divorcio constatado entre las lecturas personales de nuestros niños y jóvenes y la lectura escolar, del mismo modo que debemos limar en tantos otros aspectos la brecha entre los intereses de los alumnos y los de la escuela. Como han destacado Ross y otros (2006), «los lectores que acaban siendo muy competentes son quienes disfrutan leyendo y quienes lo hacen porque quieren, como una actividad voluntaria en su tiempo de ocio» (Lockwood, 2011: 33). Demostrados están, además, los beneficios del hábito lector en el rendimiento escolar, si bien el Informe PISA indicó, además, que ese buen rendimiento en lectura viene asociado a una tipología precisa de lectura, la lectura diaria por placer, más allá del tiempo dedicado a ella (OCDE, 2011).

Es evidente la necesidad de crear un itinerario lector efectivo que permita a nuestros niños y jóvenes alcanzar una competencia literaria. Ese itinerario debe ser progresivo, de manera que, peldaño a peldaño, se pueda acceder a lecturas cada vez más complejas. Y en este punto, creemos, sin duda, que la literatura infantil y juvenil se constituye como un elemento de enorme relevancia para la construcción de ese itinerario lector.

Si bien hasta fechas cercanas la literatura infantil y juvenil no formaba parte del currículo oficial, sí estaba presente en las aulas a modo de lo que se ha dado en llamar *canon oculto*, aunque casi siempre como vehículo para el desarrollo de habilidades lingüísticas o como instrumento de propuestas aisladas de animación a la lectura, desarrolladas con carácter extraordinario y circunstancial. Su entrada oficial y efectiva en las aulas deberá estar apuntalada entonces por un mediador que conozca realmente su campo –no exento de complejidad por la abrumadora actividad editorial actual–, que muestre dominio y entusiasmo con sus instrumentos de trabajo –los textos literarios– y sea capaz de diseñar objetivos literarios precisos, teniendo en cuenta, además, que estos criterios no tienen que ver exclusivamente con la selección de los textos sino también, y especialmente, con la finalidad de dichas lecturas, evitando su instrumentalización como meros vehículos didácticos. No perdamos de vista en ningún momento, entonces, la importancia de la figura del docente como mediador cuyo papel como vehículo de comunicación entre el libro y el niño –desde la propuesta de lecturas hasta las estrategias de animación puestas en juego– es fundamental para que se produzca ese feliz encuentro entre el libro y el niño del que hablaba el Equipo Peonza (2001: 15).

Bettelheim decía que «para que una historia mantenga de verdad la atención del niño ha de divertirlo y excitar su curiosidad», para inmediatamente matizar: «pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan» (Bettelheim, 1986: 9). Se perfila así una imagen de la literatura en su dimensión humanística, como una forma de interrogar al hombre y de repensar sus relaciones con el mundo.

Propongamos a los niños y jóvenes una lectura en libertad, a través de un canon abierto y flexible desde el conocimiento de sus preocupaciones, intereses y expectativas, desde el convencimiento del amplio cauce de posibilidades que nos puede ofrecer la lectura concebida desde su esencia lúdica y quizás así acertemos –citando unas palabras de *El rumor de la lectura*– «a sugerirles libros que puedan aportarles algo, lecturas que respondan a sus preocupaciones existenciales y a su manera de ser», quizás así pongamos en sus manos «una historia a la que puedan considerar auténticamente suya, definitiva tal vez en su trayectoria como lector» (Equipo Peonza, 2001: 85).

En este sentido no podemos olvidar el papel de la literatura como vehículo de comunicación cultural, un hecho del que no escapan las obras de literatura infantil y juvenil que Mendoza Fillola define como «obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales» (Mendoza, 1999: 12). En los actuales contextos educativos multiculturales se hace necesaria una revisión que estudie la incorporación al canon de textos que reflejen y respeten la diversidad cultural que constituye hoy nuestras sociedades.

## 2. A través de las culturas: literatura infantil y juvenil multicultural

Partimos, así, de una conceptualización de la literatura como vehículo de conocimiento e interpretación del hombre en sus relaciones con el mundo, como una vía de expresión y entendimiento cultural. No en vano, *literatura* y *cultura* fueron tér-

minos sinónimos hasta el siglo XVIII. Desde esa triple consideración de la literatura como objeto estético, manifestación cultural y modelo lingüístico partimos para acercarnos a los actuales entornos educativos multiculturales.

En esas relaciones entre literatura, educación y diversidad cultural, es interesante recuperar una imagen de Elisa Bonilla que, en el IV Congreso Ibérico de la Organización Española para el Libro Infantil, nos hablaba de los «libros espejo» y los «libros ventana». Los primeros, los *libros espejo* son aquellos desde los que doy a conocer mi lengua y mi cultura; los segundos, los *libros ventana* son aquellos desde los que comprendo la lengua y la cultura de los otros. Esta metáfora sirvió para apuntalar muchas de las bases del Plan Nacional de Fomento de la Lectura de México en los años que van de 2002 a 2007, partiendo de la idea de que «los niños requieren *espejos* para mirarse en ellos y también *ventanas* para conocer a otros» (Bonilla, 2011: 84). Esos libros, en los que me reflejo y que, a su vez, son ventanas desde las que explorar la otredad, son una clave para entender el papel de la literatura en los actuales contextos educativos multiculturales.

Norton, refiriéndose al espacio literario norteamericano, definía así la literatura multicultural:

Multicultural literature is literature about racial or ethnic minority groups that are culturally and socially different from the White Anglo-Saxon majority in the United States, whose largely middle-class values and customs are most represented in American literature. (Norton, 1995: 560, en Perera y Ramón, 2007: 98)

Gisela Marcelo perfila la literatura infantil y juvenil multicultural como aquella «literatura que presenta o pone en contacto varias culturas en un mismo contexto sociohistórico y con unos personajes generalmente infantiles o juveniles»; para Ángeles Perera y Elisa Ramón (2007: 87) se trata de «obras cuyo tema principal o cuya ambientación es la cultura de otras zonas del mundo y de otros grupos étnicos». Marcelo alude a sus orígenes indicando que se trata de una literatura que «experimentó un gran auge en Alemania, Austria y Suiza a partir de la década de los setenta, debido en parte al movimiento estudiantil del 68, hecho que se reflejó principalmente en libros escritos por autores de lengua alemana sobre estas culturas «inmigrantes» que conviven dentro de estos países (Pascua y otros, 2007: 63).

En este entramado de textos que, en síntesis, nos presentan como objeto central, bien explícita o implícitamente, las relaciones entre culturas, nos encontramos con perspectivas de escritura muy diversas. Si bien existen diferentes posibilidades de clasificación de los textos y así nos las encontramos en la reflexión crítica sobre esta literatura,<sup>33</sup> nuestro interés, más allá de establecer compartimentos perfectamente delimitados en base a criterios clasificatorios, está en destacar tres grandes tipologías especialmente interesantes desde la perspectiva de una educación intercultural a través de la literatura: por una parte, la llamada por Perera y Ramón *literatura de la diferencia* (2007: 99), que engloba aquellos textos que «defienden el respeto a la diferencia y la tolerancia», «relatos llenos de símbolos y alusiones indirectas, fácilmente

33. Vid., por ejemplo, Perera y Ramón (2007); Centro de Documentación e Investigación de Literatura infantil y juvenil (2008) o García Padrino (2005), entre otras.

interpretables»; esto es, textos que implícitamente nos hablan de la diferencia, la tolerancia, el respeto y la diversidad. Por otro lado, textos multiculturales que ponen sobre la mesa, de forma explícita a través, fundamentalmente, de las tramas, diversas problemáticas relacionadas con las relaciones interculturales: exilio, emigración, adopción... En tercer lugar, podemos establecer otro aparte para referirnos a todos aquellos textos de la tradición de los diversos pueblos que nos ofrecen visiones, libres de pintoresquismos y etnocentrismos, de las diversas culturas que los configuran.

En cuanto al primer grupo, el de la llamada *literatura de la diferencia*, pensemos en «clásicos» de la literatura infantil y juvenil como las diversas aventuras protagonizadas por Elmer, el elefante multicolor creación de David McKee. Su carta de presentación, el volumen titulado *Elmer* (2006), nos da a conocer a un elefante «extraño» por su apariencia a los demás. Desde el propio aspecto físico, Elmer se nos presenta «diferente», no es un elefante gris, sino un elefante multicolor: «Elmer era distinto. Elmer era multicolor. Elmer era amarillo y naranja y rojo y rosa y lila y azul y verde y negro y blanco. Elmer no era de color elefante», incidiendo en las sensaciones experimentadas por el personaje a causa de esa diferencia que le caracteriza. Estamos ante un álbum ilustrado de gran atractivo para los niños –y no tan niños– tanto visualmente como por las atractivas y sugerentes tramas que nos presenta a lo largo de toda una serie de aventuras que van construyendo la serie que protagoniza. Junto con esa carta de presentación, el volumen *¡Elmer, ha vuelto!* (2011) retoma el motivo de «El Día de Elmer» –en el que todos los elefantes se hacen dibujos en la piel, mientras que Elmer se pinta de color elefante– para, haciendo gala del carácter bromista del protagonista, volver a jugar con la identidad y la diferencia. Todo un entramado de sugerencias que hacen posibles múltiples interpretaciones desde una perspectiva multicultural.

Pensemos también, y en la misma línea, en las posibilidades de lectura que nos ofrece Leo Lionni en *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* (2007), un referente esencial del álbum ilustrado que, desde una economía absoluta de recursos –un sencillo juego cromático protagonizado por manchas–, nos ofrece una experiencia poética y lúdica que ha generado y sigue suscitando múltiples interpretaciones, como metáfora de la identidad, la amistad, la convivencia, la solidaridad...

En *El jabilé azul* (1988), Ursula Wölfel nos ofrece una divertida y atractiva historia sobre un jabalí que no quiere serlo y llega a convertirse en una mezcla de jabalí, jirafa, león..., en un «Ja-ji-lé» azul. Las posibilidades reflexivas, interpretativas y creativas de la historia pueden ser un importante punto de referencia para reflexionar sobre la identidad, la diferencia y la igualdad.

En esta línea podemos leer también el álbum *collage* titulado *Los mil blancos de los esquimales*, de Isabel Minhós Martins (2009), que recupera un tópico del relativismo lingüístico para reflexionar sobre las diferencias culturales y el papel de las lenguas en la construcción de la realidad.

Así, a través de metáforas, extraños animales y seres humanizados –como en *Tres monstruos*, de David McKee (2011)– o personajes diferentes –como en *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y André Neves (2017), la literatura infantil y juvenil nos propone una reflexión sobre la diversidad que define a nuestras sociedades.

El segundo grupo de textos lo constituyen aquellos que, explícitamente, abordan temáticas más o menos relacionadas con la multiculturalidad. Hablamos de textos

literarios que nos acercan a otras culturas y formas de vida, marcadas, asimismo, por problemáticas como el exilio o la inmigración. Así, por ejemplo, las miradas, cargadas de poeticidad, que nos ofrecen Paula Carballeira en *Smara* (2006) o Carmen Montalbán en *Estás en la Luna* (2009), ambas centradas en la cultura saharauí, que también es el referente en *Muna*, de Beatriz Berrocal (2007), que narra la experiencia de una familia de acogida que recibe a una niña saharahuí. O la problemática de los migrantes que reflejan Enrique Páez en *Abdel* (1994), libro «dedicado a los culpables de nacer en otro sitio», o Agustín Fernández Paz en *Luna de Senegal* (2009). Así le contesta la protagonista del texto de Fernández Paz, Khoedi, a su madre, cuando esta le indica que es imposible que la semilla de baobab que la niña trajo de Senegal florezca en Vigo, con un nuevo clima y una tierra distinta:

Ya sé que no es fácil que la semilla salga adelante en este país tan distinto. Pero a mí me gusta pensar que sí, que nacerá y brotará con fuerza. En ese momento, cuando las raíces amenacen con romper el tiesto, ya pensaré a qué lugar lo trasplanto. Tal vez al parque del Castro, que es la zona de la ciudad en que hay más árboles. Así, dentro de unos cuantos años, si seguimos viviendo en Vigo, podré ver cómo crece y cómo se ensancha su tronco, cómo le nacen las flores que lo inundan todo con su intensísimo aroma, cómo se acaba mezclando con los árboles más altos que hay aquí. Sería muy bonito, sí; aunque, puede ser que más que para el baobab, ese sea el sueño que me gustaría para mí. (Fernández Paz, 2009: 157-158)

El baobab es la metáfora de un sueño intercultural que hará posible la vida en armonía entre dos mundos, sin renunciar a ninguno de ellos, con las peculiares y propias visiones de cada cultura sobre esa realidad que es el mundo que nos rodea, como Khoedi le explica a la luna al final del relato:

Yo seguiré corriendo en mis sueños por los caminos de Oussuye y por las calles de Zinguinchor, Senegal irá siempre conmigo en el corazón. Pero también quiero hacerlo por las calles de aquí, sentir las tan mías como las de allá, acabar incorporándolas a mis sueños. Aunque aquí me llamen *extranjera*, aunque haya personas que todos los días se encarguen de recordármelo. Seré fuerte como el baobab y confiaré en mi destino como el príncipe de la luna. Que era tu nieto, como de algún modo también me siento yo, porque siempre me traes el recuerdo de la abuela Feriane. Nunca me olvidaré de mirar a lo alto, de buscarte en el cielo oscuro, para verte brillar en cualquier lugar del mundo al que la vida me lleve. Vendrás siempre conmigo, Luna de Senegal. (182-183)

De esta manera se refiere la protagonista a las lenguas como reflejos, o espejos, de maneras de entender y pensar la realidad:

[...] me sorprende pensar que se puedan nombrar las cosas de tantas maneras distintas, que un árbol siga siendo el mismo aunque tenga esa variedad de nombres. Claro que, cuando me paro a reflexionar, tampoco es exactamente igual, porque no es lo mismo decir «garap» que decir «árbol». Cuando pronuncio «garap» me vienen a la mente los enormes baobabs, las ceibas inmensas, los cocoteros, los flamboyanes que parecen arder en el aire... Mientras que «árbol» tiene un color más apagado, y solo imagino los que vi

en el parque del Castro o los viven entre el cemento en la plaza del Berbés. (Fernández Paz, 2009: 162)

Para llegar a la conclusión de que:

Al final, aprender otra lengua no es más que acostumbrarte a un color distinto, saber escoger las palabras que lo tienen, pintar el mundo con las tonalidades de ese nuevo idioma. Debe de ser algo así porque, aunque las cosas sean las mismas, no las veo igual cuando hablo en wolof que cuando lo hago en francés. No sé explicarlo bien, pero es como si cada lengua saliera de un lugar distinto de mi corazón. (Fernández Paz, 2009: 167)

No olvidemos que la integración final de la niña en el aula –su «gran miedo» aparece representado por el día en que empieza el colegio–, se produce a través del arte de contar cuentos, así consigue integrarse en el aula e integrar a la vez su cultura. Del mismo modo que Yoon, la protagonista de *Me llamo Yoon*, de Helen Recorvits y Gabi Swiatkowska (2006), encuentra en la lengua y la escuela el camino de la integración para entender que «quizá lo diferente también es bueno» y que aun escribiendo su nombre en español su identidad permanece y «sigue significando Sabiduría Resplandeciente».

En muchos de los textos publicados, España aparece con lugar de acogida, pero también se dibujan en los textos los perfiles históricos de un país de emigrantes, entrelazándose con las fronteras del interesante género de la narrativa histórica para jóvenes, como en *El juramento de los Centenera*, de Lydia Carreras de Sosa (2014), un brillante relato situado a principios del siglo xx y enmarcado por la emigración española a América. También, la experiencia de la emigración, tiene como foco otros países y aparece teñida de tintes no dramáticos, como en el caso de *La tierra de las papas*, de Paloma Bordons (2009), que nos sitúa ante el choque cultural de una joven que se traslada con su padre a Bolivia por motivos laborales.

Sin duda a estas dos perspectivas de escritura citadas habría que sumar todo el entramado de textos de la tradición popular de las diferentes culturas, especialmente marcados desde un punto de vista cultural y que, desde siempre, han conformado un caudal especialmente atractivo para la educación literaria de nuestros jóvenes lectores. Si, como apuntábamos anteriormente, Mendoza Fillola define los textos de la literatura infantil como «obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales» (Mendoza, 1999: 12), los cuentos y tradiciones de los distintos países del mundo son, de manera especialmente relevante, una seña cultural e identitaria de los pueblos y son una referencia constante en las bibliografías de literatura infantil y juvenil multicultural. Aunque bien es cierto que existe el peligro, como indicaba Isabel Pascual (2007: 31) de que muchos de esos textos sean interpretados como «antiguos», sin «conexión con el presente» de los niños y jóvenes de nuestro tiempo. En este sentido es importante destacar el papel de las estrategias mediadoras puestas en juego para acercar esas realidades a la actualidad para así poder, como nos indica Carolina Valdivieso, «abrir perspectivas nuevas sobre la Humanidad y entender que en todos los lugares de la Tierra los hombres tienen rasgos comunes, aunque otros rasgos que los hacen diferentes y únicos» (Pascual, 2007: 31).

Podemos así hacer referencia a textos como *La peineta colorada*, de Fernando Picó (2005) o *Boda en Chimalistac* de Elena Poniatowska (2008), textos que nos remiten, respectivamente, a las culturas mexicana y puertorriqueña, así como volúmenes como *Este pícaro mundo*, de la argentina Ana M.<sup>a</sup> Shua (2007) o *Mitos de Memoria del Fuego* (2002), del uruguayo Eduardo Galeano. El volumen de Shua recoge diversos relatos que nos presentan a la figura del pícaro en culturas como las africanas asahanti o yoruba, coreana, rusa, italiana, china, árabe, japonesa, judía, griega, nepalí, holandesa, sioux, argentina y persa.<sup>34</sup> *Mitos* nos presenta breves relatos basados en mitos indígenas de fundación. Los textos de Shua y Galeano conjugan autoría y reescritura, los autores no se limitan a recopilar los textos recogidos de la tradición popular, sino que los seleccionan y reescriben desde una mirada actual, personal y propia que asimila la mezcla como seña de identidad. Estos textos se inscriben así en una perspectiva de lectura y escritura intercultural que pone de manifiesto –siguiendo una línea de escritura que ha venido marcando a la literatura hispanoamericana desde sus comienzos y que la constituye como un referente destacado para la literatura y la reflexión intercultural– la unidad de la diversidad cultural y la universalidad de las prácticas estéticas, culturales y literarias desde la asimilación de tradiciones y expresiones culturales diversas. El camino estaría, entonces, en abrir ese abanico a las diversas culturas que hoy constituyen nuestras aulas y, por qué no, también a las demás entendiendo, con Susan Sontag, que:

La literatura es, en primer lugar, una de las maneras fundamentales de nutrir la conciencia. Desempeña una función esencial en la creación de la vida interior y en la ampliación y ahondamiento de nuestras simpatías y sensibilidades hacia otros seres humanos y el lenguaje [...] La literatura es primordialmente una empresa cosmopolita. Los grandes escritores son parte de la literatura mundial. Deberíamos leer a través de las fronteras nacionales y tribales: la gran literatura debería transportarnos. Los escritores son ciudadanos de una comunidad mundial, en la que todos aprendemos y nos leemos los unos a los otros. Si consideramos que cada logro literario significativo es, en última instancia, parte de la literatura del mundo, nos hacemos más receptivos a lo foráneo, a lo que no es «nuestro». El poder característico de la literatura es que nos deja una impresión de extrañeza. De asombro. De desorientación. De que nos encontramos en otro lugar. (Sontag, 2003)<sup>35</sup>

Tanto la intensa producción editorial sobre el tema como el desarrollo de investigaciones en el área<sup>36</sup> demuestran que la literatura infantil y juvenil intercultural está de moda en nuestro país. Ahora bien, esto conlleva, asimismo, un peligro, puesto que, como ocurre también en conjunto de la literatura infantil y juvenil, nos encontramos con gran cantidad de textos que difícilmente entrarían en el calificativo «literarios». Se trata de textos escritos desde una intención clara y ajena a la literatura misma, servir para la educación en valores, atender a una urgencia educativa y/o a una moda que ahoga los valores literarios.<sup>37</sup> Se trata de textos que muchas veces ni

34. Otras propuestas de Shua, en la misma línea: *Planeta Miedo* (2002) y *La fábrica del terror* (2006).

35. *Vid.*, a este respecto, Carranza, M. (2006).

36. *Vid.* Isabel Pascua, Gisela Marcelo, Ángeles Perera y Elisa Ramón (2007) y Grupo de investigación Lazarillo dirigido por la profesora Isabel Tejerina Lobo (2008).

37. *Vid.*, a este respecto, Carranza, M. (2006).

siquiera se escriben desde perspectivas literarias –libros de conocimiento, informativos...–, aunque otras muchas sí, haciéndose pasar por textos literarios obras que descuidan aquellos valores que marcan el carácter literario de un texto, transmitiendo además visiones estereotipadas, pintoresquistas, unitarias o partidistas, con lo que el valor esencial de la literatura, como expresión estética, creadora de mundos posibles y de múltiples caminos de interpretación para el lector, como generadora de interrogantes más que de respuestas absolutas, queda en entredicho. Nos encontramos entonces, de cara, con el peligro de instrumentalización de la literatura infantil y juvenil que, en cierto modo ha supuesto una vuelta a sus orígenes marcados por la problemática del didactismo y la instrumentalización. Cecilia Bajour y Marcela Carranza, en su artículo «Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil», se planteaban este interrogante básico: «¿Por qué es un problema tratar a la literatura infantil desde su especificidad literaria, o sea, desde su pertenencia a la literatura?», y respondía:

Fundamentalmente, porque si observamos la historia de los estudios sobre literatura infantil y muchas de las formas actuales de abordarla, veremos que es infrecuente que la mirada literaria esté puesta en juego. Esto tiene mucho que ver con las marcas de origen de esta literatura. Desde su nacimiento la literatura infantil estuvo embarcada en lo formativo entrelazado con el deleite (Bajour y Carranza, 2005).

Desde esta perspectiva y poniendo el foco de atención en el carácter literario de los textos, sería el momento de replantearnos las estrategias de mediación puestas en juego y más allá de la evidencia de la existencia de un conjunto de textos literarios que abordan las relaciones entre culturas o aparecen significativamente marcados desde el punto de vista cultural, situarnos en una perspectiva de lectura intercultural.

En primer término, no debemos olvidar que los textos literarios han sido escritos para ser leídos y no para servir de «antesala» a «trabajos biográficos, históricos o ideológicos» (Pagès Jordá, 2009: 40). Lo cual implica acercarse al libro para obtener placer con su lectura, y no para realizar cualquier tipo de actividad a partir de su lectura. En segundo término, recuperando de nuevo a Pagès, es fundamental no admitir «adaptaciones homogeneizantes» ni «jibarizaciones» –solo hay que revisar los libros de texto para darnos cuenta de que esas adaptaciones, jibarizaciones y también mutilaciones, están a la orden del día en lo que a enseñanza de la literatura se refiere–. En tercer término, y aquí está el foco de la lectura intercultural, abrir el camino a la lectura crítica, a la interpretación, sin imposiciones de lecturas posibles. Abrir el canon para que nuestros alumnos elijan sus lecturas –el docente es un guía que propone posibles caminos a transitar– y que las interpretaciones individuales sean fruto de esa lectura personal y no de visiones previas más o menos impuestas. La lectura dialógica que tiene como base el diálogo igualitario, los clubes de lectura, democráticos y antieruditos (Pagès Jordá, 2009) y las prácticas creativas de escritura o reescritura pueden ser un camino para abrir el juego de la lectura intercultural que contribuirá a la formación de la competencia literaria de niños y jóvenes y a su formación como sujetos críticos y responsables en las sociedades multiculturales actuales.

### 3. Bibliografía

- Aguilar, L.; Neves, A. (2017). *Orejas de mariposa*. Pontevedra: Kalandraka.
- Aguirre, J. M. (2002). «La enseñanza de la literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información». *Especulo. Revista de estudios literarios*, 21. Recuperado de: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>>.
- Bajour, C.; Carranza, M. (2005). «La literatura infantil y juvenil como problema de la literatura». *Imaginaria*, 158. Recuperado de: <<http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>>.
- Berrocal, B. (2007). *Muna*. León: Everest.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bonilla, E. (2011). «Atención a la diversidad en la formación de lectores en México». En: Arroita, I.; Olaziregi, M. J.; Zubizarreta, I. (2011). *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural. IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el libro infantil y juvenil*. San Sebastián: Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- Bordons, P. (2009). *La tierra de las papas*. Madrid: Ediciones SM.
- Carballeira, P. (2006). *Smara*. Sevilla: Kalandraka.
- Carranza, M. (2006). «La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura». *Imaginaria*, 181. Recuperado de: <<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>. 27/05/2008>.
- Carreras de Sosa, L. (2014). *El juramento de los Centenera*. Zaragoza: Edelvives.
- Carter, R.; Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Nueva York: Longman.
- Centro de Documentación e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil-OEPLI. *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria». *Comunicación, lenguaje y educación*, 9: 21-31.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Fernández Paz, A. (2009). *Luna de Senegal*. Madrid: Anaya.
- Galeano, E. (2005). *Mitos de Memoria del fuego*. Madrid: Anaya.
- García Padrino, J. (2005). «Una tendencia en la Literatura Infantil actual: el tratamiento de la interculturalidad». Recuperado de: <<https://aulaintercultural.org/2011/04/05/una-tendencia-en-la-literatura-infantil-actual-el-tratamiento-de-la-interculturalidad>>.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from hte Research*. Westport CT: Libraries Unlimited.
- Lionni, L. (2007). *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Sevilla: Kalandraka.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación - Morata.
- McKee, D. (2006). *Elmer*. Barcelona: Beascoa.
- (2011). *¡Elmer ha vuelto!* Barcelona: Beascoa.
- (2011). *Tres monstruos*. Barcelona: Ekaré.
- Mendoza Fillola, A. (1999). «Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria». En: Cerrillo, P. C.; García Padrino, J. *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-41). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001): *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Versión parcial disponible en: <[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#1\\_4\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#1_4_)>.

- Minhós Martins, I. (2009). *Los mil blancos de los esquimales*. Pontevedra: OQO Editora.
- Montalbán, C. (2009). *Estás en la Luna*. Sevilla: Kalandraka.
- Nell, V. (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OCDE (2011). «¿Leen actualmente los estudiantes por placer?». *PISA in Focus*, 8: 1-4. Recuperado de: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>>.
- Páez, E. (1994). *Abdel*. Madrid: SM.
- Pagès Jordà, V. (2009). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura juvenil*. Barcelona: Ariel.
- Pascua Febles, I. (2007). «Literatura infantil multicultural. Su traducción». En: Pascua Febles, I.; Marcelo Wirnitzer, G.; Perera Santana, A.; Ramón Molina, E. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 11-53). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Perera Santana, A.; Ramón Molina, E. (2007). «La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula», en Pascua Febles, I.; Marcelo Wirnitzer, G.; Perera Santana, A.; Ramón Molina, E. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 85-212). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Picó, F. (2005). *La peineta colorada*. Barcelona: Ekaré.
- Poniatowska, E.; Hernández Garnica, O. (2008). *Boda en Chimalistac*. México: FCE.
- Recorvits, H.; Swiatkowska, G. (2006). *Mi nombre es Yoon*. Barcelona: Juventud.
- Rienda, J. (2012). «Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual». En: Bermúdez Martínez, M.; Núñez Delgado, P. *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Shua, A. M. (2002). *Planeta Miedo*. Madrid: Anaya.
- (2006). *La fábrica del terror*. Barcelona: Montena.
- (2007). *Este pícaro mundo*. Madrid: Anaya.
- Sontag, S. (2003). Discurso en la entrega del Premio Príncipe de Asturias de las Letras. Fundación Princesa de Asturias. Recuperado de: <<http://www.fpa.es/premios/2003/fatema-mernissi-susan-sontag/speech>>.
- Tejerina Lobo, I. (coord.) (2008). *Leer la interculturalidad*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Wölfel, U. (1988). *El jajilé azul*. Madrid: SM.
- Yubero, S.; Larrañaga, E. (2013). «El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC». *Lenguaje y Textos*, 37: 133-140.