EDUCACIÓN Y "COMPETENCIA" LITERARIAS (SOBRE LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO)

LITERARTY EDUCATION AND "COMPETENCE" (ON THE TRAINING OF THE LITERARY READER)

Pedro C. Cerrillo Torremocha[1]

César Sánchez Ortiz[2]

Resumen:
En la educación de la persona en la sociedad del siglo XXI, dominada por la tecnología y los medios de comunicación, qué papel cumple la literatura. ¿Es un "lujo de primera necesidad"?, como dijo Muñoz Molina hace unos años. El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y coincide con la construcción de la personalidad, porque se trata de construir sentidos que proporcionen referencias para interpretar el mundo. En la progresiva formación del *lector literario*, la Literatura Infantil y Juvenil cumple un papel fundamental, pues, con ella el lector se irá familiarizando con los conocimientos de las convenciones propias del lenguaje poético, que aportan especificidad a la comunicación literaria, y con el contexto histórico en que el texto literario se ha producido, de modo que, poco a poco, pueda comprender, interpretar y enjuiciar los textos literarios, es decir adquirir la "competencia" literaria.

Palabras clave: Competencia literaria. Lectura literaria. Didáctica de la literatura

En el conjunto de la educación del hombre en una sociedad como la del siglo XXI, dominada por la moderna tecnología y los medios de comunicación, qué papel cumple la literatura. Muñoz Molina dijo hace unos años que la literatura es un "lujo de primera necesidad" (1993: 44), probablemente porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona.

Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación de la naturaleza de la literatura, algunas de las realizadas en los últimos años han coincidido al afirmar el valor educativo de la literatura, considerándola una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y, con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad. La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, leyendas, pensamientos, relatos o comedias, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –además– la interpretación que la

[1] Catedrático de Didáctica de la Literatura. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca (España). E-mail: pedrocesar.cerrillo@uclm.es
[2] Profesor contratado doctor de Didáctica de la Literatura. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca (España). E-mail: cesar.sortiz@uclm.es

Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 6-19, jul./dez. 2017. Recebido em: 01 jun. 2017. Aceito em: 28 jun. 2017.

sociedad ha hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sueños, los sufrimientos, las emociones o los gustos de los hombres en las diferentes épocas.

De ese modo, la literatura nos ha permitido comprender por qué en el siglo XIV el Arcipreste de Hita escribía en primera persona picantes aventuras de amor impropias de su condición de clérigo; o, en el mismo siglo, qué impulsó a Chaucer en Inglaterra y a Boccaccio en Italia a cantar los placeres de la vida terrenal en los *Cuentos de Canterbury* y en el *Decamerón*, como metáfora del cambio de mentalidad del hombre medieval, para quien la vida en la tierra ya no era solo el tránsito a la vida eterna. Del mismo modo, la literatura nos ha enseñado las razones por las que el talento narrativo de Cervantes no fue reconocido por la sociedad de su época, en la que el prestigio, la popularidad y el dinero, en la creación literaria, lo daban la poesía y el teatro, y no la novela, que es el género en el que él triunfó; o por qué los románticos reaccionaron con fuerza contra la forma de entender el arte de sus precedentes ilustrados; o por qué la sociedad de la segunda mitad del XIX se sintió fascinada por los avances científicos de la Europa de la época (la fotografía, la máquina de vapor o el ferrocarril), propiciando un primer y tímido desarrollo industrial, pero sin llegar a entender los libros de aventuras imposibles de Julio Verne; o la función social que desempeñaron Unamuno y sus coetáneos generacionales al denunciar el estado de crisis espiritual e ideológica de la España del 98; o las denuncias continuas de Rubén Darío o José Martí advirtiendo de los peligros colonizadores de los vecinos americanos del norte; o cuál fue la razón por la que artistas y escritores de la primera mitad del siglo XX entendieron que, tras el fin de la Primera Guerra Mundial, el arte no podía ser igual.

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura

Sobre la incuestionabilidad del papel educativo de la literatura y de su función social, son varios los críticos que han señalado que puede desempeñar

> Un papel insustituible para la recta formación de los ciudadanos en el sentido plural y democrático… Quizá el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia se está perdiendo. (VILLANUEVA, 1994, p. 12)

Sabido es que la literatura es un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas, recursos

y criterios de carácter expresivo y comunicativo. Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones e interpretaciones, lo que dificulta la adquisición de la *competencia literaria,* que debiera ser el objetivo principal de la enseñanza de la literatura.

Pero, ¿por qué es difícil enseñar Literatura? Sin duda, porque el *discurso literario* exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica. La realización de la literatura, como acto de comunicación, se produce gracias a ese lenguaje especial, el *lenguaje literario*, que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que, a diferencia de él y de otros lenguajes especiales, tiene una función propia, la poética, que es una función estructuradora, ya que el emisor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje; un código ciertamente "extraño", lleno de artificios, convenciones y violencias (isometrías, rimas, acentuación en lugares fijos, pausas especiales, encabalgamientos, cambios de significado, repeticiones). A ello se le añade que los textos literarios, que no son unívocos ni objetivos comunicativamente, tienen capacidad para connotar y ser interpretados de diversas maneras por distintos lectores en épocas o momentos diferentes, entre otras razones porque son autónomos significativamente.

A mediados del siglo XX, las teorías formalista y estructuralista propiciaron un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura, al sustituir la memorización de datos sobre periodos, movimientos, obras y autores por el análisis de los textos literarios, aunque ello no supuso una mejora significativa en la lectura de obras literarias completas. Las teorías literarias que se centraban en el estudio del texto literario buscando la "literariedad" (no solo el formalismo o el estructuralismo, también la estilística, la glosemática, la sociocrítica o la "nouvelle critique") han sido desplazadas por otras que estudian la totalidad del discurso, por un lado, y al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria, por otro, imponiéndose así conceptos como el de *competencia literaria*. (*Vid.* CERRILLO, 2016, p. 13-36).

Para los actuales paradigmas educativos, así como para las modernas corrientes de crítica literaria (teoría de la recepción, intertextualidad o semiótica), los planteamientos historicistas de la enseñanza de la literatura resultan demasiado limitados. Probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura, sea enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. Por esa razón, los planteamientos didácticos de la disciplina exigen también cambios, porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores.

Las diferentes perspectivas desde las que, didáctica y científicamente, puede abordarse la esencia del fenómeno literario nos demuestran que debe adoptarse un criterio ecléctico y plural, sin exclusividades. Esta opción integradora se justificará tanto por la diversidad de las teorías existentes como por la complejidad de la obra literaria, aunque, en cualquier caso, hay aspectos de atención casi inexcusable, como que el profesor debiera asumir un concepto de la enseñanza de la literatura diferente del que ha prevalecido hasta hace unos pocos años. Dicho concepto se basaría, al menos, en estos pilares:

1. La defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma.
2. La aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura.
3. La concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria.
4. La atención a la experiencia literaria previa.
5. El trabajo simultáneo de lectura significativa y escritura significativa.

Todo acercamiento al texto literario debe tener en cuenta que la literatura es un acto de comunicación de características especiales que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él, y que no puede explicarse por uno solo de ellos. Si estamos convencidos del papel de la literatura en el desarrollo completo de las capacidades de la persona, admitiremos que los textos literarios son hoy más necesarios que nunca, aunque solo sea para contrarrestar los efectos negativos e inmediatos que tienen los modernos medios de comunicación.

Además, la obra literaria es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar, por tanto, en el marco de un sistema cultural que, además, es cambiante, y en el que los participantes en la comunicación literaria deben tener la *competencia literaria* que les permita acceder a la codificación literaria, más allá de la puramente lingüística. Esta competencia debe ser adquirida progresiva y metódicamente.

Educación y "competencia" literarias

Los textos literarios proponen retos y encierran riesgos y dificultades para los lectores. En la literatura al lector le será difícil encontrar soluciones, pero sí encontrará en ella un lugar para plantearse preguntas, cuestionar lo establecido con juicio propio, reflejarse con sus sombras y espacios ocultos, o identificarse con una emoción, un sueño o un problema. No podemos olvidar que la lectura exige un largo recorrido –individual, esforzado, prolongado y constante–; el conocido como "placer de leer" se hace poco a poco, y es un territorio conquistado por los lectores que forma parte de su espacio personal.

> El placer de la lectura, que es fundamental en toda nuestra historia literaria, se muestra variado y múltiple. Quienes descubrimos que somos lectores, descubrimos que lo somos cada uno de manera individual y distinta (…) No hay una historia unánime de la lectura sino tantas historias como lectores. Compartimos ciertos rasgos, ciertas costumbres y formalidades, pero la lectura es un acto singular. No todos soñamos de la misma manera, no todos hacemos el amor de la misma manera, tampoco todos leemos de la misma manera. (MANGUEL, 2007, p. 15)

A cambio, la práctica lectora habitual, además de aportar información y conocimientos y de fortalecer la opinión propia y el espíritu crítico, es capaz también de desarrollar la capacidad que todas las personas tienen para la creación y la imaginación, pues lo que un lector lee es, personalmente, recreado por él: las peripecias vitales del héroe de *La Odisea*, los pensamientos de Aristóteles, las convicciones morales de Dante, las personalidades antitéticas de Don Quijote y Sancho Panza, los líos amorosos de Lope de Vega, la fe sin límites de Santa Teresa de Jesús o Sor Juan Inés de la Cruz, la capacidad para la sátira de Quevedo o Góngora, las crudas realidades narradas por Zola, los dramas de las mujeres de García Lorca, el universo rural de Juan Rulfo, la "crónica de una muerte anunciada" de García Márquez, la visión de la Conquista de Carlos Fuentes, los compromisos sociales de Jorge Amado o Ligya Bojunga (…), todo vuelve a nacer en el lector que entiende su lectura. El aburrimiento, o el dolor, o la angustia, o la tristeza, o el miedo, pueden ser vencidos con la lectura de un relato, una historia o un poema; cualquier persona, con una mínima sensibilidad, que se enfrente a la lectura de los primeros versos de las *Coplas a la muerte de mi padre*, de Jorge Manrique, podrá sentir muy íntimamente la idea cristiana medieval, pero –al tiempo– de alcance universal, que nos recuerda que la vida en la tierra tiene un final, y que eso es igual para todos, sean cuales sean su procedencia, su linaje, sus creencias, su condición o su riqueza:

> Recuerde el alma dormida,
> avive el seso y despierte,
> contemplando
> cómo se pasa la vida,
> cómo se viene la muerte
> tan callando;
> cuán presto se va el placer,
> cómo después de acordado
> da dolor,
> cómo a nuestro parescer,
> cualquiera tiempo pasado
> fue mejor.
> (…)
> Nuestras vidas son los ríos
> que van a dar en la mar,
> que es el morir:
> allí van los señoríos
> derechos a se acabar
> y consumir;

> allí los ríos caudales,
> allí los otros, medianos
> y más chicos,
> allegados son iguales,
> los que viven por sus manos
> y los ricos. (MANRIQUE, 1981, p. 144-145)

No debemos olvidar que la lectura de un libro, en la forma en que se nos presente, nos transportará siempre a algún mundo, en el que podremos vivir aventuras reales o fantásticas; en el que podremos conocer hechos maravillosos protagonizados por hadas, encantadores o magos; en el que se nos mostrarán costumbres y formas de vida de animales y de personas, del pasado y del presente, de países vecinos o remotos; en que podremos viajar a lugares impensables, o inaccesibles, o soñados, como el "centro de la tierra", el "país de las maravillas", Lilliput o los fondos submarinos.

Ya en 1974, en una encuesta sobre el lugar que ocupaba la literatura en la educación, Dámaso Alonso señalaba:

> Que no hay mejor manera de enseñar literatura que la lectura directa de las obras, y que son muchas las experiencias lectoras que marcan la vida del hombre, desde la misma infancia: No hay probablemente hombre que no reciba el hálito mágico de la literatura, verso y prosa: toca al niño ya en rimas y juegos infantiles; hasta el adulto analfabeto llega en canciones y coplas... (ALONSO, 1974, p. 11)

Son experiencias lectoras naturales, que si se complementan con otras que, desde el ámbito escolar, se organicen de acuerdo al momento en que se van a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la competencia literaria adquirida, o en situación de poder llegar, fácilmente, a adquirirla.

La necesidad de la enseñanza de la literatura en la formación de los maestros viene dada también por el ejercicio de mediadores que, como enseñantes, van a tener que ejercer. Ya decía Pedro Salinas que:

> El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera como algunos creen, y sólo se le encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas. Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. (SALINAS, 1948, p. 170)

El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo. El profesor Torrente Ballester, con su peculiar ironía, relató una parte

de su experiencia como profesor de literatura en Bachillerato, lamentándose de las dificultades que encontraba para interesar a sus alumnos por las obras literarias y abogando por la búsqueda de procedimientos que lograran atraer a los jóvenes a los grandes textos literarios:

> Era fácil convencerlos de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna invención moderna lograron conmoverles. Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos y los expliqué cabalmente ante treinta o cuarenta muchachos y muchachas que pensaban en sus cosas, no en Eneas. Habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos mereciesen la atención y el estudio de las generaciones jóvenes. No de uno solo entre cuarenta, porque ese solo se encuentra siempre. (TORRENTE, 1994, s/p)

La enseñanza de la literatura debe entenderse como un proceso de "educación literaria" con el objetivo principal de capacitar al alumno para que pueda acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir con el objetivo de lograr la *competencia literaria*. Probablemente, en ello esté la dificultad del estudio de la literatura:

> La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura "se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee", pero sería muy impreciso decir que la literatura se "enseña", se "aprende" o se "estudia". Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su "aprendizaje/conocimiento". La dimensión fenomenológica de la literatura se explicita y se hace comprensible a partir de los supuestos basados en las teorías de la recepción, en el proceso de lectura, y la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector. (MENDOZA, 2001, p. 48-49)

Las primeras experiencias infantiles con el aprendizaje literario escolar no siempre se producen en las condiciones más propicias para favorecer ese aprendizaje: nos referimos a la desconexión de esas primeras experiencias "oficiales" con las experiencias que el niño ya ha vivido y que forman parte de su pequeño "patrimonio literario". En los primeros años de vida, el niño aprende, escucha y practica canciones de cuna, juegos mímicos, oraciones, cuentos maravillosos, adivinanzas, sencillas historias dialogadas o rimadas, canciones, etc., además de acceder directamente, con la ayuda de un mediador adulto cercano, a libros de imágenes y álbumes ilustrados.

> Existe en el hombre, desde su niñez, un saber espontáneo y difuso sobre el que quizá habría que construir, como una prolongación lógica y armoniosa, el edificio canónico del conocimiento. Pero a menudo, lo primero que se hace en la escuela es destruir el

> encanto y la espontaneidad y convertir al niño o al adolescente en un adulto prematuro. Se le pervierte estéticamente. Y qué decir del lenguaje: antes que aprovechar la pasión y la incentiva lingüística que hay en todo niño para fortalecer así su competencia idiomática (hablar y escribir como Dios manda), se le enseñan requilorios gramaticales." (LANDERO, 2001, p. 54)

Para el logro de la *competencia literaria* es necesario, con carácter previo e imprescindible, tener *competencia lectora*, pues la *competencia literaria* implica toda la actividad cognitiva de la lectura, mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto, y no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje, que puede ser dificultado por esa complejidad referida, consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación con el contexto, la transmisión oral o escrita de la obra literaria, el género literario, las convenciones literarias presentes o la consideración de la obra como clásica. Por eso, no es suficiente una enseñanza de la literatura que atienda solo al conocimiento de movimientos, autores y obras, sino que debe buscar que el alumno aprenda a leer literariamente, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que le aportará conocimientos culturales, análisis del mundo interior y capacidad para interpretar la realidad exterior.

La *competencia literaria* no es una medida estándar ni única, pues en ella intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pero también los sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar el aprendizaje literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura de tradición oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector.

Esas primeras experiencias lectoras son naturales, y si se complementan con otras que, ya en el ámbito escolar, se organicen de acuerdo al momento cronológico en que se vayan a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con *competencia literaria*, o con la competencia lectora desarrollada para ser capaz de llegar a adquirirla fácilmente. La experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, es la que hace posible la *competencia literaria,* el conocimiento significativo de los textos literarios:

> La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto lector adquiere una señera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación

> personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. (MENDOZA, 2001, p. 19)

El soporte básico de muchos de esos primeros textos no es el significado, sino el aspecto lúdico que aportan el ritmo, las formas o la música del texto, que son, por otro lado, los elementos por los que los niños pueden reconocer las palabras como un lenguaje especial, que identifican con el lenguaje del juego.

> Una de las consecuencias generadas por la autonomía del discurso artístico es la posibilidad de experimentar el placer de las formas, el placer de jugar con las formas del lenguaje más que con sus contenidos, como sucede cuando la palabra queda a merced del niño y éste la usa, la maneja sin tener en cuenta los significados referenciales, con la sola finalidad de crear un clima propicio para que se desarrolle el juego en el que se dispone a participar. (SÁNCHEZ CORRAL, 1999, p. 99)

Además, hoy, junto a esa primera literatura de tradición oral, conviven otros acercamientos a la lectura que el niño recibe con la mediación obligada de un adulto, y que también forman parte de esas primeras experiencias lectoras: álbumes ilustrados, libros sin palabras, troquelados o libros juego. Todas estas experiencias lectoras son los pasos iniciales del camino del aprendizaje literario, que tendrán su continuación con las primeras experiencias literarias escolares, que suelen comenzar con el acceso del niño al lenguaje escrito, lo que supone una fase nueva en su aprendizaje, ya que su experiencia literaria se ampliará con la lectura de textos escritos. Enseñar literatura, pues, pero también preparar, desarrollar y estimular la disposición de los alumnos para que se sientan atraídos por la lectura literaria. No podemos olvidar que el fin último de la educación literaria es formar lectores literarios que sean capaces de comprender, pero también de interpretar, valorar y apreciar un texto literario.

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir, en primer lugar, la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente, juicioso y crítico, que sea capaz de acceder por sí mismo a los textos (no solo recibirlos), que pueda leer diferentes tipos de textos y que tenga criterio para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien al que debieran tener acceso todos los individuos. Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar –autónoma y libremente– en la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, esa misma sociedad del conocimiento debiera procurar una mejora de los hábitos lectores de su población, evitando la extensión del *neoanalfabetismo* (*Vid.* CERRILLO, 2016, p. 173-192), atendiendo la formación de sus ciudadanos como lectores literarios ya en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegirlas por sus valores externos, sin considerar la historia que contienen o la manera en que está contada esa historia: para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les impongamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. Todo ello contribuirá a la formación del espíritu crítico del nuevo lector, ya que se habrá acostumbrado a escuchar diferentes opiniones y a contrastar ideas, emociones o sentimientos; habrá tenido que elegir en algunos momentos tras haberse formado opinión previa, reflexiva y justificada; será un *nuevo* lector capaz de entender y explicar lo que es y lo que siente, lo que sucedió en otro tiempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera, y tendrá conciencia de su pertenencia a una colectividad con sus propias marcas socioculturales. Se sentirá, de algún modo, con capacidad para ejercer el juicio crítico con libertad.

La importancia de la LIJ en la formación del lector literario

En el proceso que supone la formación del *lector literario*, la literatura infantil y juvenil (LIJ) puede cumplir un papel fundamental, pues, por medio de ella, el lector se irá familiarizando con los conocimientos de las convenciones propias del lenguaje poético, que aportan especificidad a la comunicación literaria, y con el contexto histórico en que el texto literario se ha producido, de modo que, progresivamente, pueda comprender, interpretar y enjuiciar los textos literarios.

Hace ya bastantes años que casi nadie pone en duda la existencia (también la necesidad) de una literatura expresamente dirigida a los niños y jóvenes. Incluso algunas corrientes de la teoría literaria, como la *Estética de la recepción* o la *Teoría de los polisistemas*, han estudiado la LIJ diferenciando la capacidad de recepción de sus lectores. Cuando hablamos de literatura –como cuando hablamos de pintura, de música o de arquitectura– admitimos, desde hace más de doscientos años, que el estudio, la crítica y la investigación son necesarios para valorar y enjuiciar estilos, periodos, movimientos, autores y obras; y, sin embargo, durante muchísimo tiempo –todavía en cierta medida hoy– las creaciones literarias infantiles han sido ignoradas por la crítica

literaria, la historia y la filología; y cuando ha sido valorada y enjuiciada han prevalecido los criterios pedagógicos o doctrinales, y no los literarios.

> La educación, a partir de mediados del siglo XIX, y como consecuencia de la subida al poder de la burguesía, tendió a una cierta socialización, hecho que, además, coincide con la publicación, más continuada que hasta entonces, de literatura para niños, aunque no será hasta bien entrado el siglo XX cuando se atienda más a las características de los destinatarios de esas obras, dejando a un lado los aspectos instructivos y primando los estéticos. (ETXANIZ, 2008, p. 98)

Las características que pueden ser propias de la LIJ no son ajenas al conjunto de la literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos nos ofrece algunos datos de interés, como que, en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan. Del mismo modo, en una y en otra literatura se dejan sentir muchas de las transformaciones y novedades que son fruto de una época y de la sociedad de la misma; esto es algo que siempre ha aparecido como indiscutible en la literatura para adultos, pero que la historia nos indica que también lo es en la LIJ, aunque no siempre se ha reconocido. (*Vid.* CERRILLO, 2016, p. 61-100)

En el aprendizaje literario escolar debemos recordar siempre que, tanto en la infancia como en la adolescencia, se dan niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria. Por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de la formación literaria de la persona. No olvidemos que, además, la LIJ hunde buena parte de sus raíces en la literatura tradicional. Al respecto, es necesario decir que la práctica del folclore, de toda la tradición literaria oral en su conjunto, ha sido muy importante para comprobar, por un lado, y asumir, por otro, que en la LIJ no hay, ni tiene por qué haber, temas prohibidos, adecuados, restringidos o edulcorados.

Las primeras lecturas literarias posibilitan la construcción de un primer mundo imaginario del niño, dando respuesta así, desde muy temprano, a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos.

> A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda. (MARTÍN GARZO, 2004, p.11).

La LIJ es fundamental en los inicios de la formación literaria porque se dirige a unos lectores específicos por su edad, a los que tiene en cuenta, de modo particular, como receptores del discurso. La situación de igualdad (emisor/receptor) en que se comunican las obras para adultos hace posible la convivencia de significados distintos y de interpretaciones similares ante la expresión de un modelo, historia, valor, conocimiento, tendencia, asunto o estilo; algo que no es posible, en la misma medida, en la LIJ, en la que, sobre todo en las primeras edades, tiene especial importancia la figura de un mediador adulto (padre/madre, animador, educador, bibliotecario o crítico), quien, en muchas ocasiones, como dice Gemma Lluch (2010: 108-111), se convierte en un "agente de transformación", ya que actúa como "primer receptor" del texto literario para, en una segunda fase, comprar, recomendar o proponer el libro al niño, quien se convierte, de tal modo, en "segundo receptor".

La especificidad del destinatario a que se dirige la LIJ no impide que haya obras, concebidas para un público general, que –con el paso de los años, a veces desde el primer momento de su aparición– se hayan convertido en clásicos de la LIJ (*Los viajes Gulliver* o *Robinson Crusoe*), es decir obras que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso – en ocasiones –, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de generaciones posteriores. Por otro lado, del mismo modo que hoy millones de personas en todo el mundo pueden reconocer la existencia de obras (*clásicos,* sin duda) como *La Celestina, El enfermo imaginario, Lazarillo de Tormes* o *El mercader de Venecia*, sin saber asociarlas a sus autores, pueden reconocer también obras escritas expresamente para niños, aunque no recuerden quiénes fueron sus creadores: *Peter Pan, Pinocho, Alicia en el País de las Maravillas, El soldadito de plomo* o *Pipi Calzaslargas.*

La función socializadora de la literatura que, desde sus orígenes, ha hablado a personas haciendo posible que lectores de una época pudieran ver con ojos diferentes cómo eran otras sociedades, otras personas y otros escenarios, es la razón fundamental por la que los *clásicos* deben ser leídos en cuanto puedan leerse, porque son no solo modelos de literatura, sino también ejemplos de conductas, acciones o transformaciones que se han desarrollado en sociedades diferentes a la nuestra, que han contribuido a la formación de un imaginario cultural que no puede ser ocultado, porque –entre otras cosas– ha facilitado diferentes lecturas del mundo. (*Vid.* CERRILLO, 2016, p. 101-114)

La Literatura Infantil y Juvenil se ha consolidado editorialmente, pero tiene que soportar el peso de una excesiva escolarización, que es una consecuencia del uso de esta literatura solo como un pretexto para la actividad escolar reglada, despreciando –de ese modo– la relación de

gratuidad que es obligatoria entre el lector y la obra literaria, cuando de la lectura de esta no se desprende nada que vaya más allá del propio acto de la lectura, lo que es un freno para la formación del lector literario. Todavía es necesario seguir reivindicando la dimensión artística de la LIJ, sin reduccionismos literarios o estilísticos, dando valor al discurso artístico de la LIJ y también a los destinatarios de la misma; es decir, que el autor de una obra de LIJ no debe modificar conscientemente las exigencias de un lenguaje tan especial como el literario.

Por ello, cada día es más necesario dotar a la LIJ de un discurso crítico, en el que no se cuestione que es literatura ni que, como tal literatura, la terminología con que la abordemos debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, clásicos, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, empleando para su estudio metodologías afines al resto de la literatura (análisis de textos, métodos comparatistas, estudios históricos, estudios de estilo, análisis filológico). La autonomía artística de la LIJ es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena, cuya aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no solo porque es el primer contacto del niño con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico, por tanto para la formación del *lector literario.*

Abstract:
Within people's education in the society of the 21st century, ruled by technology and mass media, what is the current role of literature? Is it "a luxury of basic necessity"?, as Muñoz Molina asserted some years ago. The process of meaning construction in the literary communication corresponds and coincides with that of personality, owing to that fact that it attempts to create new meanings that provide references to construe the world. In the ongoing training of the literary reader, Children's and Juvenile Literature plays an essential part as it allows the reader to become acquainted with the conventions of poetry, providing specificity to literary communication and with the historical background where the literary text was brewed. As a result, little by little, the literary reader will be able to understand, interpret and judge literary texts, that is to say, develop literary "competence".

Key-words: Literary competence. Literary reading. Didactics of Literature.

Referencias

ALONSO, Dámaso. Introducción. En: LÁZARO CARRETER, F. *Literatura y educación.* Madrid: Castalia, 1974.

CERRILLO, Pedro C. *El lector literario.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016.

ETXANIZ, Xabier. Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de Psicopedagogía,* 13, 2, p. 98-109, 2008.

LANDERO, Luis. *Entre líneas:* el cuento o la vida. Barcelona: Tusquets, 2001

LLUCH, Gemma. Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En: LLUCH, Gemma. Ed. *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona: Anthropos, 2010: 105-128.

MANGUEL, Alberto. Sobre la lectura. En: S/A. *101 aventuras de la lectura.* Ciudad de México: IBBY y Artes de México, 2007. p. 9-19.

MANRIQUE, Jorge. *Coplas a la muerte de su padre.* Madrid: Cátedra, 1981.

MARTÍN GARZO, Gustavo. La literatura como fascinación. *El País*, p. 11, 25 abr. 2004.

MENDOZA, Antonio. *El intertexto lector. (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la UCLM, 2001.

MUÑOZ MOLINA, Antonio. La disciplina de la imaginación. En: VV.AA. *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, 1993. p. 43-60.

SALINAS, Pedro. *El defensor.* Madrid: Alianza, 1948/1983.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis. Discurso literario y comunicación infantil. En: CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.). *Literatura Infantil y su didáctica.* Cuenca: Ediciones de la UCLM, 1999. p. 89-116.

TORRENTE BALLESTER, Gonzalo. Carta. *Revista Galega do Ensino*, 3, s/p, 1994.

VILLANUEVA, Darío. *Curso de teoría de la literatura.* Madrid: Taurus, 1994.