

La construcción disciplinar de la literatura infantil: de la instrucción del príncipe a la literatura al alcance de los niños

Gabriel Núñez Ruiz | Universidad de Almería (España)

gnunez@ual.es

Gabriel Núñez Molina | Universidad de Almería (España)

gaby5-14@hotmail.com

En este ensayo llevamos a cabo una aproximación histórica en torno al modo en que se ha ido construyendo el corpus de la literatura infantil hasta llegar a convertirse en una disciplina moderna. Con tal fin, analizamos dos de los grandes hitos que han contribuido a perfilarla y delimitarla tal y como hoy la conocemos, con sus aciertos y sus oquedades. Del primero, retomamos algunas obras del organicismo literario feudal para estudiar la manera en que, con otra función ideológica, la burguesía decimonónica trasladó esta literatura a las aulas de nuestro sistema educativo. Y en segundo lugar, nos detenemos en el análisis de los planes educativos que generalizan la implantación de esta disciplina y, en concreto, de algunas de las obras de mayor éxito en las aulas de la España de entonces. Finalmente, describimos cómo se apropian los escolares de los cuentos de los escritores decimonónicos más señeros y cómo estos contribuyen a perfilar la historia de la literatura infantil.

Palabras clave: *Literatura infantil, la instrucción del príncipe, la educación de la burguesía decimonónica, planes de estudio de Pidal y Moyano.*

The disciplinary construction of children's literature: from the instruction of a prince to the literature within children's reach

In this paper a historical approach to the way in which children's literature corpus has been constructed until it became a modern discipline. With that aim, two of the main milestones that have contributed to outlining and defining the discipline just as we know today, with its successes and flaws. From the first milestone, some works belonging to the feudal literary organicism are studied so as to show the way in which the nineteenth-century bourgeoisie transferred this literature to the classrooms of the Spanish educational system with a completely different ideological function. Secondly, the education plans that generalise the implementation of this discipline are studied, together with some of the most successful works in the Spanish classrooms at the time. Finally, it is described the way in which nineteenth-century students seize and internalise the most iconic nineteenth-century writers' works and how these writers contribute to outlining and defining the history of children's literature.

Keywords: *children's literature, the instruction of a prince, nineteenth-century bourgeoisie education, Pidal and Moyano's study plans.*

Recibido: 17/07/2020 | Aceptado: 08/12/2020

NÚÑEZ RUIZ, G. y NÚÑEZ MOLINA, G. (2020). The disciplinary construction of children's literature: from the instruction of a prince to the literature within children's reach. *Lenguaje y textos*, 52, 23-33. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14820>



1. Introducción: la literatura infantil en la historia

Si quisiéramos reseñar algunos de los grandes momentos a partir de los cuales la literatura infantil se ha ido consolidando como una disciplina moderna, tendríamos que pensar en al menos dos periodos claramente diferenciados: el primero abarcaría toda la literatura organicista, que estuvo pensada para la educación de los príncipes y que llegaría hasta nuestros siglos XVI y XVII, en los que, por citar nombres de creadores, Calderón escribe su literatura sobre la dialéctica del sueño y Saavedra Fajardo afirma: “Vaya el príncipe provisto de experiencia y sabiduría” (Saavedra, 1852, p.17). El didactismo que impregna la literatura de este periodo dedicada a los príncipes es evidente, como también lo es que, además, tiene un propósito político y social. Recordemos al respecto que el *Libro infinido* de don Juan Manuel estuvo destinado a la educación de su hijo, para que mediante el saber y la experiencia aprendiera a actuar en la vida social y a interiorizar la forma en que debería gobernar en el futuro. Esta literatura, por tanto, estará orientada a formar al futuro gobernante una vez que este sea adulto y adquiera, debido a su nacimiento, ciertas obligaciones políticas, sociales y morales.

Cuando hemos intentado perfilar la historia de la literatura infantil hemos dado por sentado que debíamos incorporar la literatura didáctica de la Edad Media y llegar hasta la literatura contemporánea, es decir, nuestro itinerario debía empezar en *El Conde Lucanor* e incluir el *Libro de los Estados*, algunos romances, fragmentos de los libros de caballerías o *Los dichos y sentencias de los siete sabios de Grecia*, del bachiller Hernán López de Yanguas. Posteriormente,

se incorporan los *Diálogos* escolares, de Luis Vives, algún fragmento del *Lazarillo*, *Los pastores a Belén*, historia sagrada escrita por Lope para su hijo, las *Fábulas* de La Fontaine y *El almacén de los niños*, de Beaumont (1995). Y así hasta llegar a las listas de libros que el movimiento romántico y la burguesía moderada ponen en circulación para la lectura de los más jóvenes; entre ellos, los cuentos y fábulas de Hertenbusch, Iriarte o Samaniego o los *Cuentos para niños* de Coloma, junto con las traducciones de los cuentos de Grimm, Perrault o Andersen (Borda, 2002).

La pregunta que ante esta lista de libros nos debemos formular a continuación es la siguiente: *¿qué nociones hemos tenido que elaborar para poder trasladar este modelo organicista al alumnado de la España contemporánea?*

Al menos hemos necesitado pergeñar varias construcciones ideológicas:

1. Hemos tenido que aceptar como una verdad incuestionable que toda la literatura, desde Homero a Galdós o Lorca es igual en su esencia en todos los tiempos; es decir: hemos necesitado crear un “objeto de estudio” propio para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura infantil. La didáctica de la literatura infantil, como las demás ciencias humanas, la hemos concebido como una ciencia basada en la fenomenología, concretamente en el “en sí” de la fenomenología, para que así pueda abarcar y amalgamar distintas coyunturas históricas: la esclavista, la feudal y la burguesa. Todo el discurso ideológico de la didáctica de la literatura infantil está, por tanto, determinado por el inconsciente ideológico de la burguesía clásica. Al concebir

así este objeto de estudio, ya nos da igual que con él tengamos que educar príncipes o alumnos de las clases medias españolas. Para este fin, hemos utilizado hasta el siglo XX fundamentalmente dos géneros: las fábulas y los cuentos, y hemos forzado sus contenidos y sus significados hasta el extremo de conseguir que las primeras, que fueron sobre todo educación moral, puedan coexistir, por algunas de sus cualidades técnicas, con el cuento literario, pensado ya, como la novela decimonónica, para que toda la vida social moderna tuviera cabida en sus páginas.

2. Hemos creado asimismo la noción de sujeto, noción en la que se sustenta la ideología de la burguesía desde los siglos de transición, XVI y XVII, hasta el siglo XX.

Por ello, nos debemos preguntar también: ¿era lo mismo el príncipe medieval que sus siervos? ¿Necesitaban ambos de la misma educación? Y estos, ¿tienen algo que ver con los hijos de las clases medias a quienes tanto deleitaba la aventura del rebuzno del Quijote?

Todos estos discursos han sido legitimados como discursos didácticos por la ideología burguesa de la España contemporánea, dando por supuesto que el sujeto ha existido siempre, desde Homero a Clarín y desde don Juan Manuel a Valera, y que por tanto puede ser educado con una temática idéntica, a pesar de sus variantes contextuales e ideológicas. Con este modo de proceder hemos olvidado que cada periodo histórico determina siempre su propia problemática ideológica. La abstracción esencialista propia de esta concepción y el historicismo positivista han concebido

tales categorías como si estas fueran eternas, como el mismo sujeto, y por tanto ahistóricas. Así, hemos podido hablar de una única didáctica de la literatura infantil, que iría desde *El conde Lucanor* hasta *Adiós Cordera* y desde las patrañas que Platón en su *República* encargaba que las madres leyeran a los niños, hasta *El cazador*, de Jordi Serra y Fabra.

2. La España en que se consolida esta disciplina

La España de mediados del siglo XIX, que ve cómo se ensanchan las clases medias, tiene entre sus aspiraciones la de asentar un periodo de paz estable que permita la modernización de todas las estructuras del Estado y la de propiciar una salida definitiva del absolutismo en lo ideológico, en lo político y en lo cultural, cuenta con varios artífices, representantes cualificados de la burguesía decimonónica, que serán los encargados de hacer esto posible en lo que se refiere al sistema educativo: el ministro Pedro José Pidal y su Director General, Gil de Zárate, junto a Claudio Moyano, autor de la ley que lleva su nombre (Gil de Zárate, 1855).

Don Pedro José Pidal y don Claudio Moyano viven en una España en la que los liberal-moderados como ellos están empeñados en asestar, a lo largo del reinado de Isabel II, el golpe de gracia definitivo al absolutismo monárquico para consolidar un periodo de paz y estabilidad que los aleje tanto de los pronunciamientos de los capitanes generales como de las demasías de lo que Artola denominó la burguesía revolucionaria (Artola, 1974).

Esta idea política motriz de liberales y moderados consistente en suavizar los principios de la Revolución Francesa para

hermanar el orden con la libertad fue una de las claves en las que cifran la solución al problema político español de aquel siglo, según expuso Martínez de la Rosa en su obra intitulada *El Espíritu del siglo* (Martínez de la Rosa, 1962).

El moderantismo, cansado de la Guerra Civil y receloso de la agitación de los últimos meses de la Regencia de Espartero, se aleja del ideal romántico-liberal y toma las primeras medidas encaminadas a conformar unas clases medias (Bouill y Botrel, 1973, pp.137-151) que sean en el futuro su clientela: Constitución de 1845, libertad de prensa, supresión de la milicia, separación de Iglesia y Estado y renovación de los poderes locales. El sistema de educación pública de Pidal y Moyano prepara a estas clases medias para un nuevo periodo mediante, entre otras medidas, la implantación de un currículum pensado para alejar a los jóvenes de la ideología absolutista y del pensamiento escolástico. De este modo, se favorece la evolución desde la anterior estructura social estática a una vida social animada por la libertad. La nueva clase media que ocupa las carreras, que es la base de los negocios y de la nueva administración, será también el objetivo fundamental del Plan Pidal y de la Ley Moyano y la materia novelable de los creadores de la época: Larra (1976), Mesonero (1975) o Galdós (1941), entre otros. Como también lo será el concebir una primera enseñanza en la que ya tengan cabida, junto a la educación de las clases populares, la implantación de la literatura infantil en las horas dedicadas a la lectura y la escritura (Díaz-Armas y Mauclair, 2018, pp.82-91).

La niñez olvidada (Díaz Viana, 1990, pp.28-32), especialmente la que pertenece a las clases populares, empieza

tímidamente a ser tenida en cuenta por la burguesía decimonónica y adquiere por ello cierto protagonismo en el nuevo sistema educativo.

Ni la España dominada por los elementos del Antiguo Régimen que impidieron las reformas y recelaron de la educación, ni la que fomentó los desórdenes populares y se puso en abierta pugna con el clero y la aristocracia por medio de reformas poco meditadas, son ya la solución. España necesita un nuevo sistema de estudios acorde con la burguesía moderada. No conviene ahora el rigor del antiguo sistema educativo; tampoco la libertad absoluta del arreglo provisional de 1836. Los nuevos planes huyen de estos dos extremos y organizan la segunda enseñanza como base de todas las carreras y de la sociedad de entonces.

Asimismo, puesto que la enseñanza es un derecho político, el clero no debe ser el depositario de la ciencia. Gil de Zárate, Director General del ministro Pedro José Pidal, reconoce que en nuestro país lo antiguo es la muerte, y que, al no haber una tradición como la inglesa, en la que se hermana el respeto a la tradición con las reformas útiles, España ha basculado con facilidad del absolutismo y la teocracia a la revolución. Si se completa la secularización y se encara una reforma general, tal vez naciera una situación más acompasada con las necesidades sociales y con las exigencias industriales del siglo:

Porque, digámoslo de una vez -escribe Zárate-, la cuestión de enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina (...) Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado (Gil de Zárate, 1855, p.117).

Estos planes de estudios, reiteramos, ya cantean la primera y la segunda enseñanza como base de la instrucción general y de todas las carreras y abordan de un modo mucho más moderno y novedoso la distribución y el estudio de las materias de enseñanza.

Por todo ello, podemos afirmar que en la historia de la España contemporánea ha habido dos planes de estudios que han contribuido especialmente a crear el moderno sistema educativo español: el Plan Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857, la ley más longeva de nuestra historia. El primero, cuyo artífice fue Gil de Zárate, introduce en la legislación, aunque por diversas razones no se trasladan del todo a las prácticas educativas, las medidas necesarias para tal fin; el segundo plan, debido a Claudio Moyano, Rector de la Universidad de Valladolid, diputado a Cortes y Ministro de Fomento, legisla y establece las condiciones para la puesta en práctica de aquellas medidas por las que se puede cargar hoy en el haber de ambos legisladores, a pesar de sus deficiencias, el haber sentado las bases del moderno sistema escolar español (Laliga y Montes, 1892).

Tres serían al menos las condiciones a cumplir por el sistema escolar para que podamos hablar de modernización de la educación: la gratuidad de la enseñanza, la obligatoriedad de la misma y el establecimiento de distintos niveles para el aprendizaje escalonado de los contenidos disciplinares por parte de la juventud de entonces (Moyano, 1857, pp.1-77).

Gil de Zárate, retomando el preámbulo del proyecto de ley de 1835, justifica este hecho así: “El niño que al salir de la escuela no sabe reunir con dificultad los caracteres alfabéticos y estamparlos laboriosamente

en un papel, poco o ningún fruto saca de la instrucción adquirida, y esto es lo que sucede a la generalidad de las clases pobres” (Gil de Zárate, 1855, p.108). Y Hartzzenbusch advierte:

Todos los padres de familia con pocos medios, que emplean el día fuera o dentro de casa, en una tarea que no permite interrupción si ha de ser productiva, tienen que poner a sus hijos en manos de los profesores de instrucción primaria, para que les enseñen y eduquen; y el Estado, justa y oportunamente, quiere que, al sustituir el maestro al padre, le supla con ventaja (Hartzzenbusch, 1855, pp.4-5).

Una vez que están de acuerdo en que la primera enseñanza sea general, la pregunta que se formulan es la siguiente: ¿Hay que poner todos los conocimientos al alcance de todos? Si bien se reconoce la necesidad de generalizar la primera enseñanza, no sucede lo mismo con la secundaria y la superior, a las que se oponen trabas que las alejan del alcance de las pequeñas fortunas. “Y es muy particular que en algunos países, como sucede en el nuestro —asevera Carlos Yebes—, al paso que se ha tratado de generalizar la primera enseñanza, se hayan ido restringiendo y dificultando las otras dos” (Yebes, 1861, p.70).

El sistema educativo, pues, se estructura en tres niveles, y cada uno de ellos se organiza en función de la clase social a la que pertenecen sus destinatarios: una primera enseñanza para los sectores populares; la segunda, para las clases medias y la universitaria para las élites, por lo que según a quienes fueran dirigidas estas enseñanzas se seleccionan los contenidos educativos de cada nivel: conocimientos elementales para formar ciudadanos bien educados y

mayor profundidad de los mismos y saberes diversificados, como sostienen el Plan Pidal (1845) y la Ley Moyano (1857), para cursar con éxito las diferentes carreras universitarias o la profesión elegida.

A pesar de estos logros, las críticas a dichas leyes surgieron desde el mismo momento de su aplicación. Se pidió para la enseñanza secundaria que se sustituyera el estudio de los clásicos latinos y griegos por nuevos clásicos nacionales e inclinar estos planes hacia el cultivo de las ciencias a las que la época debe su modernización (Peset, 1978). Pero las limitaciones de estas leyes pueden apreciarse sobre todo si se contemplan los currícula, mucho más amplios, completos, extensos y variados, que imponen los institucionistas en sus centros educativos (Giner de los Ríos, 1921, pp.20-39), a pesar de lo cual Moyano se pavoneaba en las Cortes de la restauración de la longevidad de su ley, de haber concebido la educación por fin en nuestro país como un *servicio público* y de haber introducido la literatura para los niños en dicha ley.

3. La literatura infantil en las aulas de aquella España

En este contexto tienen lugar las leyes y los debates sobre la primera enseñanza, sobre el currículum de la misma y sobre las lecturas idóneas para los niños, leyes que acabarán incorporando a las aulas una literatura que esté, como entonces se decía, “al alcance de los niños” (Russell, 2004).

Sin embargo, la educación primaria quedaría relegada en parte por la poca importancia que se concede a la educación de las clases menos favorecidas y en parte por la irrelevancia de la educación lectora y literaria (Colomer, 1998) de los jóvenes con anterioridad a lo que García Padrino (1994)

ha denominado “Literatura infantil en la sociedad española de la transición del siglo (1885-1905)”. Así lo reconoce el propio Gil de Zarate (1855, p.42): “La enseñanza metódica y bien atendida –afirma– del idioma nacional y de su literatura era cosa enteramente desconocida en nuestras mejores escuelas”.

La Dirección General de Instrucción Pública, por R.O. de 24 de julio de 1846, elabora una lista de obras de texto y de lectura para la enseñanza primaria. De este modo inicia Gil de Zárate la penetración de la literatura infantil en las aulas de primaria, literatura que consolidará Moyano.

Entre las obras con más calidad y que mayor recorrido tuvieron, enumeraremos las siguientes: *El libro de los niños*, de Martínez de la Rosa; *Juanito*, traducido por don Mariano de Torrente; *El libro de las niñas*, de don Joaquín Rubio y Ors y las *Fábulas*, de Iriarte.

Moyano agrega estas otras obras: el *Catecismo civil de las madres*, de Blair; las *Fábulas en verso*, de Concepción Arenal; *La ciencia de la mujer al alcance de las niñas*, de Mariano Carderera y la traducción que hizo de *El nuevo Juanito* de Parravicini Salvador Constanzo. El 10 de diciembre de 1856, se aprueba *El Quijote de los niños y para el pueblo*, editado por Nemesio del campo y Rivas.

Mediante la lectura del *Robinson Crusoe* se explica a los niños la metáfora en la que se reconocerá la burguesía occidental: los niños pueden solo con su esfuerzo, como Robinson, afrontar con éxito incluso las situaciones más difíciles de la vida. Y convierten *El Quijote para niños* en una especie de ensalada de cuentos de entre los que seleccionan los que por su animismo e ironía más agradan a los jóvenes. Este largo

proceso durante el que tiene lugar la penetración en primaria de la literatura infantil (Bravo-Villasante, 1993), cuenta con un antecedente digno de mención: la *Colección de trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos*, publicado por Alberto Lista en 1821, y que fue la punta de lanza para la penetración de la literatura infantil en las aulas de primaria (Lista, 1859, p.57).

4. El papel de las fábulas en la educación de los niños

Las fábulas, producto de una civilización rural y portadoras de una visión pragmática de la vida, han sido cultivadas desde el mundo grecorromano –Esopo y Fedro– a la tradición escolástica o a La Fontaine. Generalmente, este género ha sido creado para la infancia por su limitada duración, por la simpatía de los niños a los animales que lo pueblan y por sus contenidos morales (Albarracín, 2019). Sin embargo, el pensamiento crítico de nuestros siglos XIX y XX rechazó este género. Rousseau, por ejemplo, tildó a las fábulas de ser lecciones de inmoralidad, cinismo, avaricia o astucia, por lo que pueden llevar al escolar hacia el error. Existen otros sectores que utilizan argumentos fabulicidas para impugnar la validez de las mismas en tanto que género literario adecuado para la niñez y como enseñanza moral idónea para esta. Así, Isidoro Navarro aclara que la moral evangélica no necesita los disfraces de las fábulas para ser transmitida a los escolares y recuerda las objeciones del *Emilio* contra el apólogo y contra La Fontaine. A este le replica Paráís desde el Ateneo de Vitoria con la siguiente argumentación: las fábulas no solo sirven como recreo para la juventud, sino que constituyen un suave conducto a través del cual se inculcan las máximas morales o

sociales a los escolares. De entre todas, las *Fábulas* de Samaniego son, a su entender, las más inofensivas, populares y adecuadas para esa edad de la juventud.

Con las fábulas también sucedió como con el *Quijote*: muchas procedían escolarmente de las antiguas retóricas y estaban pensadas para indicar a los escolares el camino de la correcta composición, que no es otro que el de la adquisición de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la escritura. A pesar de lo cual, en los prontuarios de retórica se suelen recoger dos apéndices: el *Arte poética* de Horacio, para escolares de secundaria, y las *Fábulas* de Iriarte, para primaria y secundaria. Y se defienden, como hace Monlau (1875), acudiendo a los argumentos de Martínez de la Rosa, según los cuales las fábulas tienen el mérito singular de su originalidad en la invención, además de la posibilidad de descubrir el instinto de los animales y su semejanza con el carácter y las pasiones de los hombres. De modo que las fábulas tendrían un código connotativo como el siguiente: la raposa ofrece la imagen del enemigo astuto; el lobo, la de un contrario feroz; el perro, la de un amigo leal. Y si con ellas se pueden dar argumentos a favor de las reglas literarias, ya cumplen su doble misión moral y literaria, puesto que los fabulistas –Iriarte– hallaron en los animales argumentos para las reglas literarias y ofrecieron modelos de versificación y modelos que cumplen los principales preceptos del arte. Tal vez por ello, el más inclinado hacia la educación moral, Samaniego, se utilizó sobre todo en las escuelas primarias, y el defensor del aprendizaje de las reglas del arte, Iriarte, en secundaria. Recordemos al respecto cómo concluye la fábula de “La abeja y los Zánganos, de Iriarte: «¡Cuantos

pasar por sabios han querido/ con citar a los muertos que lo han sido!/ ¡Y qué pomposamente que los citan!/ Más pregunto yo ahora: ¿los imitan?» (Monlau, 1875, p.26).

5. Los cuentos de los creadores decimonónicos al alcance de los niños

Desde mediados del siglo XIX, nos encontramos con un género literario que ha tenido entre sus cultivadores, igual que sucedió con los libros de texto para menores, a todos los grandes narradores de nuestro siglo XIX: Fernán Caballero, Valera, Pardo Bazán, Palacio Valdés o Clarín, es decir, estamos ya no ante el cuento popular, sino ante un género, el cuento literario, decimonónico. Igual que la nacionalización de la historia literaria fue una construcción de los románticos, también ellos reinventan el cuento popular y ensanchan su temática a la par que queda arrojado de los manuales de retórica, que no supieron muy bien ni tan siquiera en qué lugar situarlo dentro de los géneros literarios. Sin embargo, su ternura, intensidad emotiva y gracia argumental son cualidades de estos relatos por los que han sido trasladados al sistema educativo.

Rafael Altamira consideraba que la aparición del tema de niños en la literatura de su época era una de las consecuencias de haber establecido entre los cánones de la novela el hecho de que esta debe recoger e incorporar toda la vida moderna en sus páginas.

El cuento popular, manifestación artística común a todas las culturas y ventana abierta hacia los mundos mágicos de la fantasía, desarrolla una nueva dimensión en el siglo XIX con el cuento literario (Cortázar, 1971). Sus diferencias: lo anónimo, lo oral, tradicional e infantil son aspectos más

propios del popular. Su carácter universal les ha obligado a adaptarse a esquemas de valores comunes, lo que ha permitido a Propp (1977) señalar un universo limitado de funciones y personajes. Su brevedad se ajusta al gusto moderno, porque nada es superfluo en el cuento y, como señaló Cortázar en la obra citada, nada es prescindible en el mismo, en el que lo más penetrante sería su tensión interna: brevedad, intensidad, proximidad a la poesía lírica y búsqueda de la verdad están entre las cualidades de los cuentos. Su brevedad se acomoda bien con el gusto moderno y su intensidad y *estética de la concentración* los convierte en un producto literario y artístico para niños. Todas estas están entre las cualidades que propone para el cuento moderno su primer teórico: Edgar Allan Poe (1956). Y de ahí procede la identificación de la novela con el cine y del cuento con la fotografía.

Una vez que el siglo XIX lo libera de la tiranía de los preceptistas, los románticos vuelven su mirada a los cuentos fantásticos y los naturalistas revalorizan y dan forma nueva, en su cruce con otros géneros, al cuento, ya tenemos el primer paso para el éxito del cuento y para su uso escolar (Martínez, 2018).

En lo atinente al cuento de niños, habría que establecer el distingo entre las narraciones infantiles escritas para niños y aquellas otras cuyos protagonistas son los niños, que no siempre son lecturas infantiles. El retorno en los cuentos decimonónicos a la ternura y lo emotivo, o la sencillez que se aprecia en cuentos de Clarín como "¡Adiós Cordera!" o "Pipá", les sitúan en la misma línea ideológica que los que tienen como protagonistas a seres humildes: "El rana", "La reina Margarita", "El rey Baltasar", y

en la misma también que los de animales tratados sentimentalmente: “El Quin” o “La Trapa”. En todos ellos se da una exaltación de lo vital y un retorno a la tierra, lo primitivo y lo espontáneo, con niños y pacíficos animales como protagonistas; si bien existen cuentos en los que la niñez es sinónima de malicia, como acontece en algunos de Benavente en los que el niño es un hombre en potencia lleno de ambición.

De entre las figuras infantiles de la novelística de estos años, debemos citar: *Miau* de Galdós, y las que aparecen en *Los Pazos de Ulloa*, de Pardo Bazán o en *Sutileza*, de Pereda.

Las figuras infantiles de José María de Pereda, “El Vaquero” o “Los chicos de la calle”, son semblanzas de golfillos santanderinos. El pillo callejero de Clarín en “Pipá” o la niña de “La reina Margarita”; el juego de niños con globos ofrecido en “La sociedad primitiva”, en *Los papeles del doctor Angélico*, serían, por el contrario, buenas muestras de figuras utilizadas con finalidad pedagógica a lo largo de estos dos últimos siglos. Benito Pérez Galdós no solo fue autor de buenos cuentos de niños como “La muela y el buey” o “Cuento de navidad”, sino que episodios nacionales como *Trafalgar*, *Dos de mayo*, *Bailén*, *Zaragoza* o *Cádiz* tienen buenas ediciones para uso de los más jóvenes; si bien hemos de admitir que estos relatos de niños no siempre son para ellos y, por tanto, no son utilizables en la educación primaria, ya que la visión del niño moderno no debe quedar relegada a rasgos pintorescos o costumbristas, como sucede en “Pipá”.

6. Conclusiones

Como hemos podido apreciar, para construir un discurso sobre la didáctica de la literatura infantil, que pudiera abarcar la

literatura para los más jóvenes de todas las épocas, hemos tenido que crear la noción de sujeto transhistórico, es decir, libre del tiempo en que ha vivido y por tanto libre también de la historia.

Una vez resuelto el problema del sujeto, hemos perfilado un *corpus* literario cuyos rasgos técnicos y estéticos proceden del túnel de los tiempos y por ello carece también de historicidad y puede ser reformulado en cada momento histórico en que lo creamos conveniente (Núñez y Campos, 2005).

Como en el fondo, nos hemos valido de la concepción kantiana del niño como imagen minúscula del adulto, hemos reducido a escala infantil las lecturas de los mayores. Dada la minoría de edad de este sujeto, el género literario a él destinado debe ser puesto argumentalmente al alcance de tal minoría de edad. Este ha sido el modo de construir un discurso didáctico sobre la literatura para niños olvidando que toda literatura es un discurso radicalmente histórico y absolutamente ideológico. (Ballester e Ibarra, 2016).

La burguesía liberal-conservadora del siglo XIX, de la mano del romanticismo y del historicismo positivista, ha sido la responsable y artífice no solo de la construcción de un potente y centralizado sistema educativo estatal, sino de teorizar la necesidad de que dicho sistema educativo se establezca pensando en la adscripción social de sus alumnos y la vida toda se convierta en objeto de enseñanza y aprendizaje en sus aulas. De este modo, el imaginario colectivo sobre la infancia que se ha ido perfilando desde el siglo XIX ha sido acorde con las necesidades y con los gustos de la burguesía española (Núñez, 2016).

Los contenidos morales que proceden de la Edad Media serán reformulados en las fábulas tradicionales hasta llegar al extremo de que Monterroso y su dinosaurio formen parte de la misma literatura para niños que las fábulas de Samaniego.

El *Quijote*, concebido ya como una ensalada de cuentos, que pueden extraerse de la obra sin que sufra y se resienta el sentido de la misma, ha sido el arquetipo con el que el historicismo ha desmenuzado las cualidades de lo español que debemos transmitir a este alumnado: estamos ante un espíritu arrebatado, que es don Quijote, y un espíritu pacienzudo, que es Sancho. Y esto, junto a la lectura de la aventura del rebusno: el rebusno de los pueblos que

buscan el burro perdido en el monte es tal vez una de las mejores metáforas sobre el modo en que hemos despojado de su contenido ideológico primigenio a esta obra antes de ponerla al alcance de la niñez. Lo que Cervantes hace con el *Quijote*, que es enfrentar, no la realidad con la ficción, sino dos maneras de leer el mundo: la lectura literal (burguesa) con la lectura alegórica (feudal), ha quedado relegado en las prácticas escolares. La locura del caballero andante, como escribió Juan Carlos Rodríguez, no consistía en que imaginara gigantes, sino en que imaginara lo inimaginable: su nobleza como fuente de mérito (Rodríguez, 2003).

Referencias bibliográficas

- ALBARRACÍN, D. (2019). Las fábulas como herramienta de enseñanza-aprendizaje. En M. Campos y M.C. Quiles, (eds.). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 403-416). Madrid: Visor.
- ARTOLA, M. (1974). *La burguesía revolucionaria (1808-1870)*. Madrid: Alianza Editorial.
- BALLESTER, J. e IBARRA, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- BORDA, M.I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BOUILL, J. y BOTRELL, J.F. (1973). *Sur L' "idée de classe media dans la pensée bourgeoise en Espagne au XIX siècle*. Burdeos: Éditions Bière.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1993). Antecedentes históricos y panorama actual del libro infantil, *Infancia y sociedad*, 21-22, 30-42.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- CORTÁZAR, J. (1971). *Algunos aspectos del cuento. Literatura y arte nuevo en Cuba*. Barcelona: Estela.
- DÍAZ-ARMAS, J. y MAUCLAIR, P. (2018). Los inicios de la literatura infantil en España, *Ocnos*, 2, 82-91. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1594
- DÍAZ VIANA, L. (1990). La niñez olvidada: poesía infantil de ahora, *CLIJ*, 14, 28-32.
- GARCÍA PADRINO, J. (1994). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del colegio de Sordomudos.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1921). La universidad española. *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Espasa Calpe.
- HARTZEBUSCH, J.E. (1855). *Discurso pronunciado en la Escuela Normal Central de Instrucción Primaria. Curso de 1855-56*. Madrid: Imp. Nacional.
- LALIGA ALFARO, M. y MONTES FERNÁNDEZ, H. (1892). *La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*. Madrid: Gaceta de Instrucción Pública.

- LARRA, M. (1976). *Artículos varios*. Madrid: Castalia.
- LEPRINCE DE BEAUMONT, J.M. (1995). *Le magasin des enfants*. Arlès: Philippe Picquier.
- LISTA, A. (1859). *Colección de trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos*. Madrid: Imp. de Hidalgo.
- MARTÍNEZ DE LA ROSA, F. (1962). El espíritu del siglo. *Obras*. Madrid: BAE, Tomo 155.
- MARTÍNEZ DEYROS, M. (2018). Miguel de Unamuno y la adaptación lingüística de los cuentos para niños. En E. Casado Velarde (ed.). *Acción y efecto de contar*. Madrid: Visor.
- MAUSE, LL. de (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza editorial.
- MESONERO ROMANOS, R. (1975). *Memorias de un setentón*. Madrid: Tebas.
- MONLAU, P.F. (1875). Fábulas literarias de Tomás de Iriarte. *Elementos de literatura o tratado de retórica y poética*. Madrid: L. de Hernando.
- MOYANO, C. (1857). Ley de Instrucción Pública (9 de septiembre de septiembre de 1857). *Compilación legislativa de Instrucción Pública, formada e impresa en virtud de Real Orden de 1º de marzo de 1876*. Tomo I. Madrid: Imprenta de T. Fortanet.
- NÚÑEZ, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid: Marcial Pons. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10rr8xc>
- NÚÑEZ, G. y CAMPOS, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GALDÓS, B. (1941). *El doctor Centeno. Obras completas*. Madrid: Aguilar, tomo IV.
- PESET, M. y J.L. (1978). *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI.
- POE, E.A. (1956). *Obras en prosa*. Tomo VII. Madrid: Fundamentos.
- PROPP, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- RODRÍGUEZ, J.C. (2003). *El escritor que compró su propio libro. Para leer el Quijote*. Barcelona: Mondadori.
- RUSSELL, D.L. (2004). *Literatura for children*. Boston: Pearson.
- SAAVEDRA, D. (1853). *Idea de un príncipe político-cristiano, representado en cien empresas. Obras completas*. Madrid: Rivadeneyra.
- YEBES, C. (1861). *Estudios sobre la primera enseñanza*. Tarragona: Imp. y librería de José Antonio Nello.