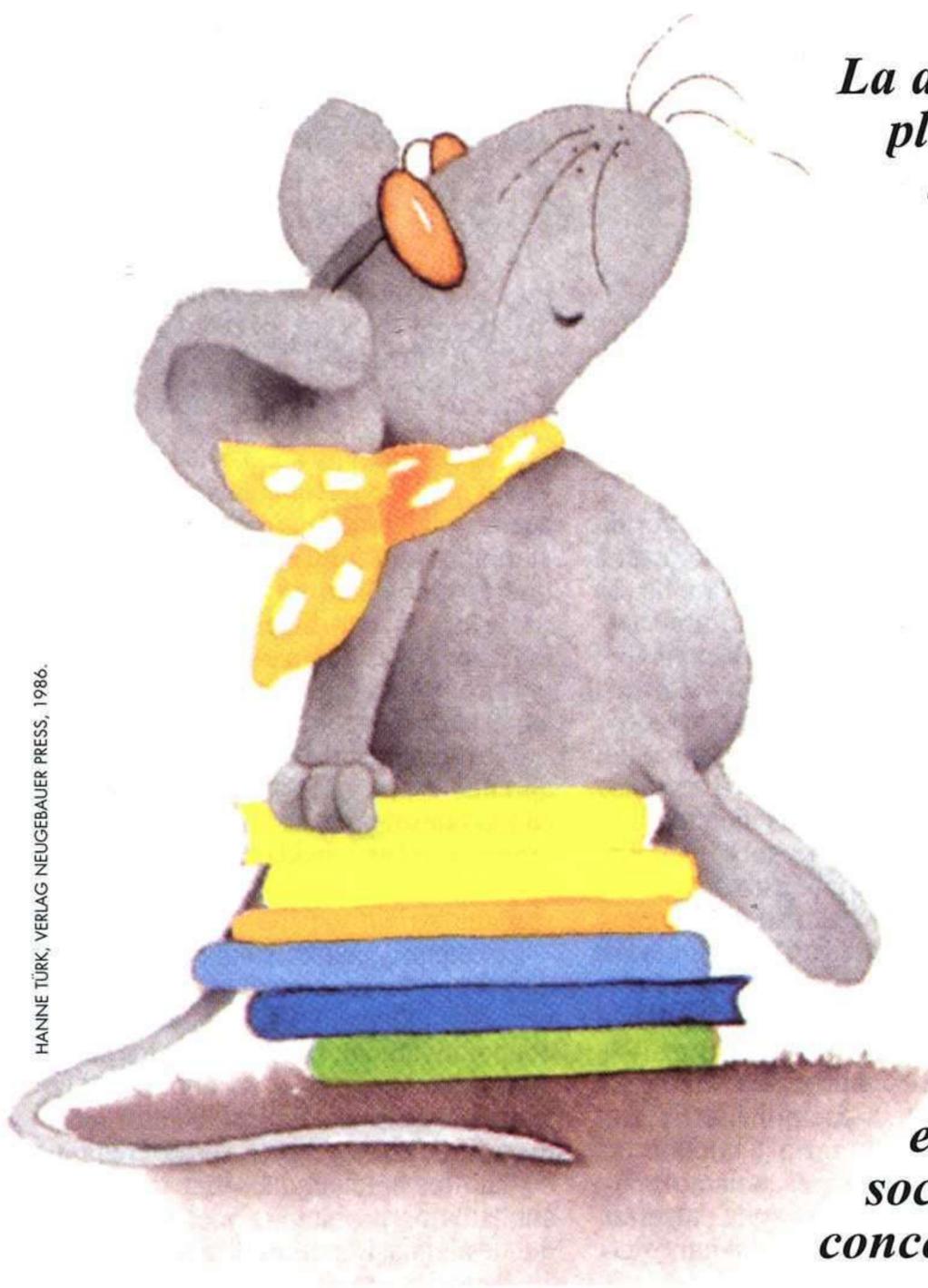


EN TEORÍA

Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ

Consol Aguilar Ródenas*



La autora analiza la necesidad de un planteamiento interdisciplinar de la Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, lo que implica no sólo un cambio en el enfoque y la metodología de enseñanza, sino un cambio en la actitud del enseñante, que ha de variar con convencimiento su forma de relacionarse con la información para transformarla en saber compartido. La interdisciplinariedad que se propone es la «crítica», aquella que conduce a una deliberación colectiva de problemas públicos, que implica el análisis de las experiencias de carácter sociohistórico, que va ligada a un concepto crítico del currículo.

7

CLIJ151

«Enseñar literatura como si se tratara de un oficio superficial, un programa profesional, es peor que enseñarla mal. Enseñarla como si el texto crítico fuera más importante, más provechoso que el poema, como si el examen final fuera más importante que la aventura del descubrimiento privado, la digresión apasionada, es lo peor de todo.»

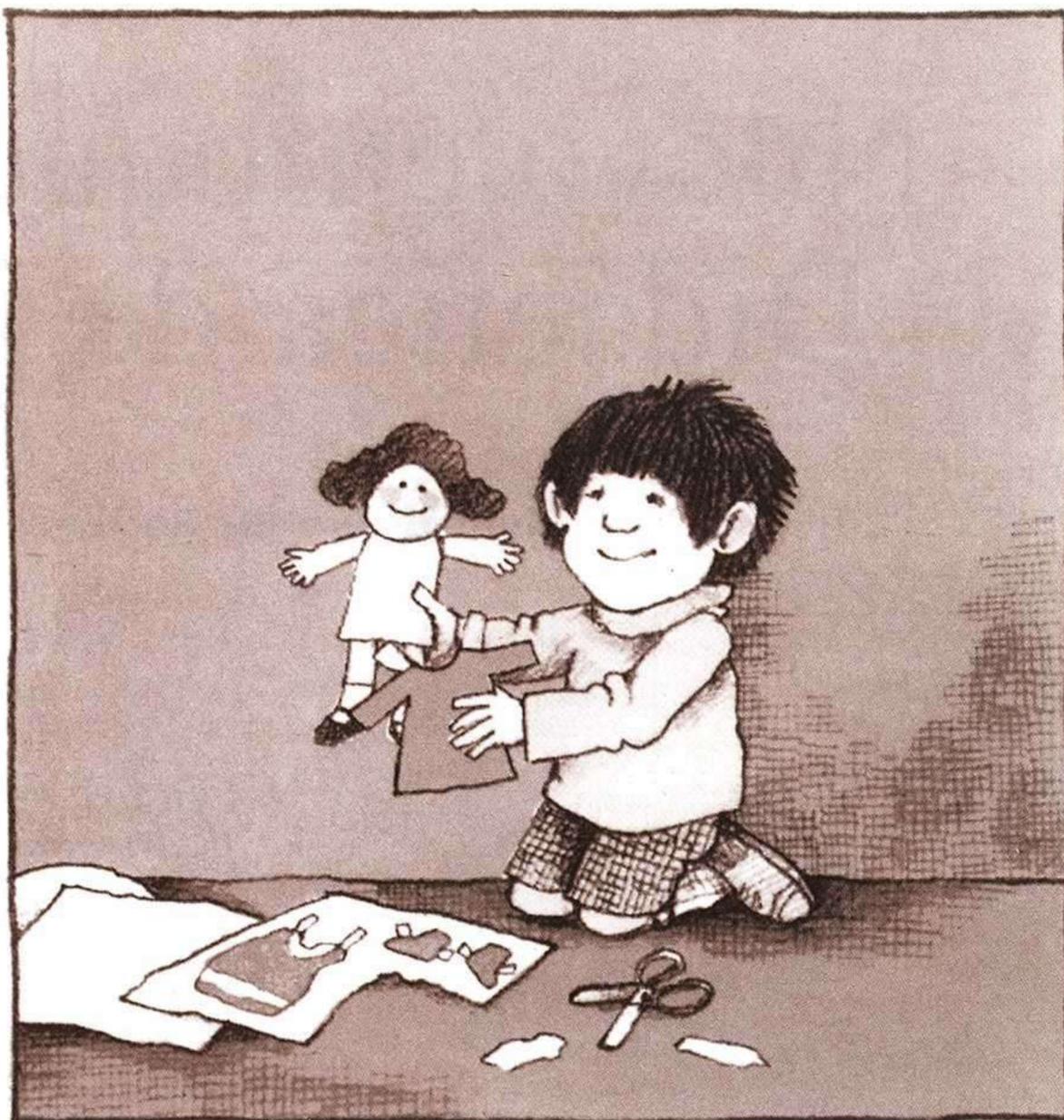
(George Steiner) ¹

Para abordar la necesidad real de un planteamiento interdisciplinar de la Didáctica de la LIJ, debemos tener en cuenta una serie de aspectos. En primer lugar, el contexto en el que se está desarrollando, dentro de un área de conocimiento específica de muy reciente creación.

Henry Giroux ² sostiene que las universidades representan lugares que afirman y legitiman cosmovisiones existentes, producen otras nuevas y autorizan y determinan las relaciones sociales particulares. Por tanto, es necesario abordar la relación entre conocimiento y poder tal como se expresa a través de la historia y el proceso de formación del canon disciplinar. Por su parte, Anna Camps ³ nos recuerda que el análisis de la práctica en toda su complejidad tiene que ser el punto de partida para la elaboración de una teoría de la acción didáctica y una metodología de la investigación que no se limite a tomar como referencia una suma de disciplinas teóricas más o menos interconectadas. Y Leo Van Lier ⁴ subraya la necesidad de romper las barreras que existen entre teoría, investigación y práctica, integrando las tres facetas de la actividad científica.

Necesidad de un enfoque interdisciplinario

Desde este contexto debemos tener en cuenta, siguiendo a Xurxo Torres, ⁵ que hay dos clases de interdisciplinariedad: la «vacía», que es aquella que integra de manera mecánica informaciones cuyo origen se sitúa en campos disciplinares diferentes pero que no comporta el peligro de tocar cuestiones sociales conflic-



TOMIE DE PAOLA, OLIVER BUTTON ES UN NIÑO, MIÓN, 1982.

tivas ni obliga a repensarlas; y la «crítica», que conduce a una deliberación colectiva de problemas públicos e implica la presencia de las memorias reprimidas y silenciadas en el análisis de las experiencias de carácter sociohistórico. Consecuentemente, comporta repensar, redescubrir y reconceptualizar recuperando las voces de quienes quedaron en el camino.

La interdisciplinariedad así entendida es, básicamente, un proceso y una filosofía de trabajo utilizada para enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad. Es decir, ante todo es una práctica.

Además del punto anterior —la necesidad de una interdisciplinariedad real—, es evidente que el cambio de actitud profesional que la interdisciplinariedad crítica supone es voluntario y supone un riesgo: el que comporta ese mismo cambio. Fernando Hernández y Montserrat Ventura exponen: «Si el enseñante no

asume que es él quién primero ha de cambiar su visión profesional sobre lo que es globalizar, su forma de relacionarse con la información para transformarla en saber compartido, difícilmente podrá vivir lo que es en definitiva una experiencia de conocimiento».

También señala Torres que «... se aprende a ser reflexivo y crítico practicando tales destrezas día a día, y no memorizando la necesidad de pasar a comportarse de esa manera, pero “el día de mañana”».

En este proceso, afirma, el estudiantado y el profesorado comparten la construcción del conocimiento y trabajan, cooperativamente, con contenidos culturales relevantes que se encuentran en las fronteras de las disciplinas. Pensar interdisciplinariamente ayuda a la creación de hábitos intelectuales que ayudan a analizar los problemas y conflictos en que estamos inmersos buscando solu-

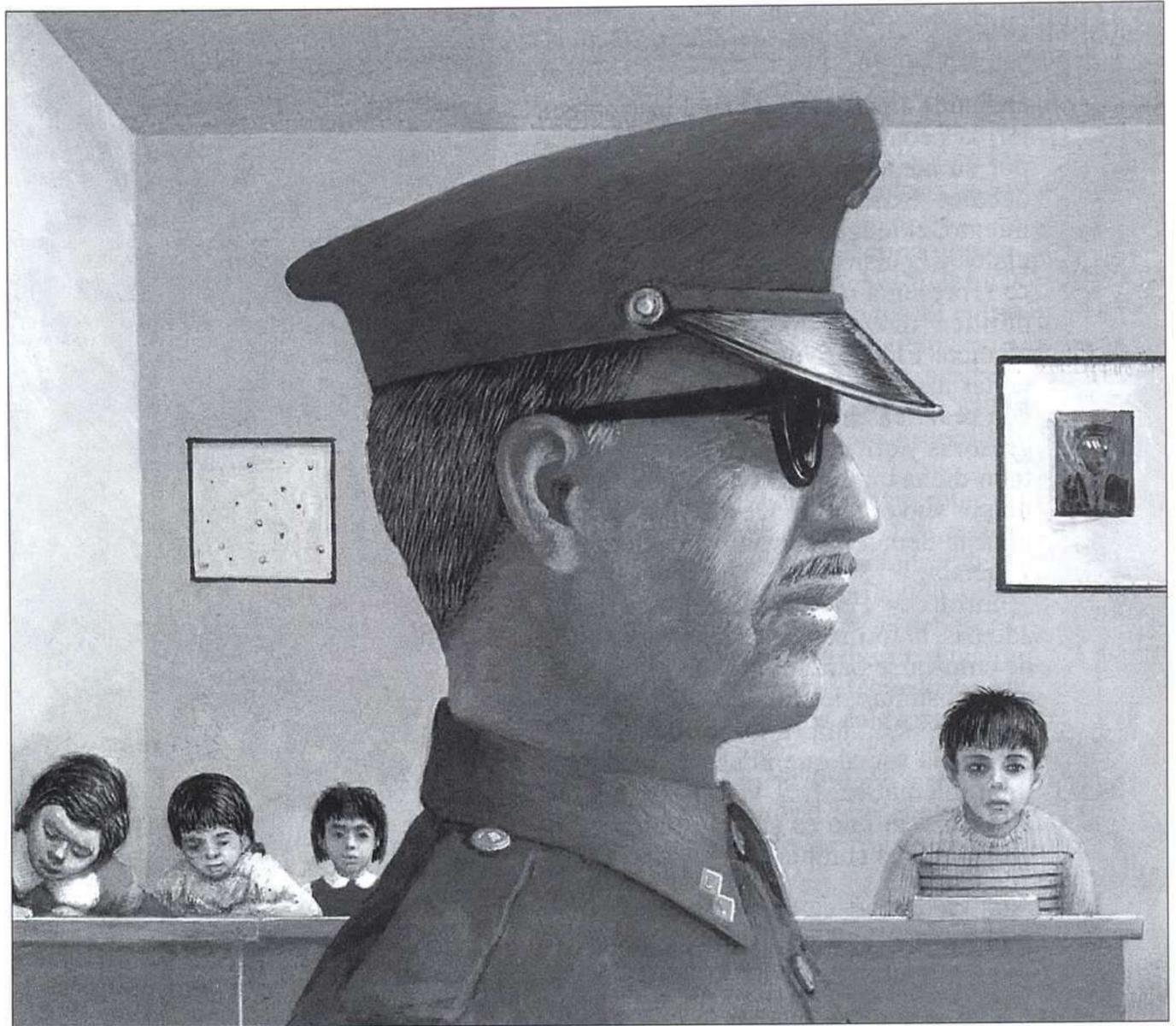
ciones, favoreciendo la formación de personas creativas, innovadoras y solidarias con el resto de países y culturas, aceptando y respetando la diversidad cultural sin convertirla en marginación.

Por su parte, Jerome Bruner sostiene que la mejora de la educación requiere un profesorado que entienda las mejoras proyectadas y esté comprometido con ellas, y nos recuerda que: «Una cuestión tan banal apenas merecería comentario si no fuera omitida tan fácilmente por muchos esfuerzos de reforma educativa. Necesitamos equipar a los profesores con la preparación general necesaria para tomar una parte efectiva en la reforma».⁸

Cultura y poder

El cambio de actitud profesional señalado implica un concepto de currículo y, por tanto, de cultura. La curiosidad que nos hace avanzar va ligada a dicha conceptualización y, por tanto, a la forma en que se construye y gestiona el conocimiento. Para Stenhouse el currículo se entiende como «... una forma particular de pauta ordenada de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito que debe cubrirse. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación».⁹ La cultura, sostiene, es el medio que salva la distancia entre las experiencias aisladas, subjetivas; es el medio que apoya el pensamiento. Y añade: «Para poder vincular un *currículum* objetivamente definido con la experiencia subjetiva del individuo, hace falta salvar una distancia teórica. Yo he tratado de tender ese puente con la ayuda del concepto de cultura. Se trata de un concepto extremadamente útil porque implica un cuerpo de conocimientos o ideas en su relación con la vida social y con la experiencia individual. En términos escolares, la cultura representa el *currículum* estimado por su relevancia para la vida».¹⁰

Por ello, Stenhouse sostiene que en cualquier democracia que valore la responsabilidad de su ciudadanía y haga énfasis en ella preocupa la inclusión, dentro del currículo de áreas de estudio



ALFONSO RUANO, LA COMPOSICIÓN, SM/EKARÉ, 2000.

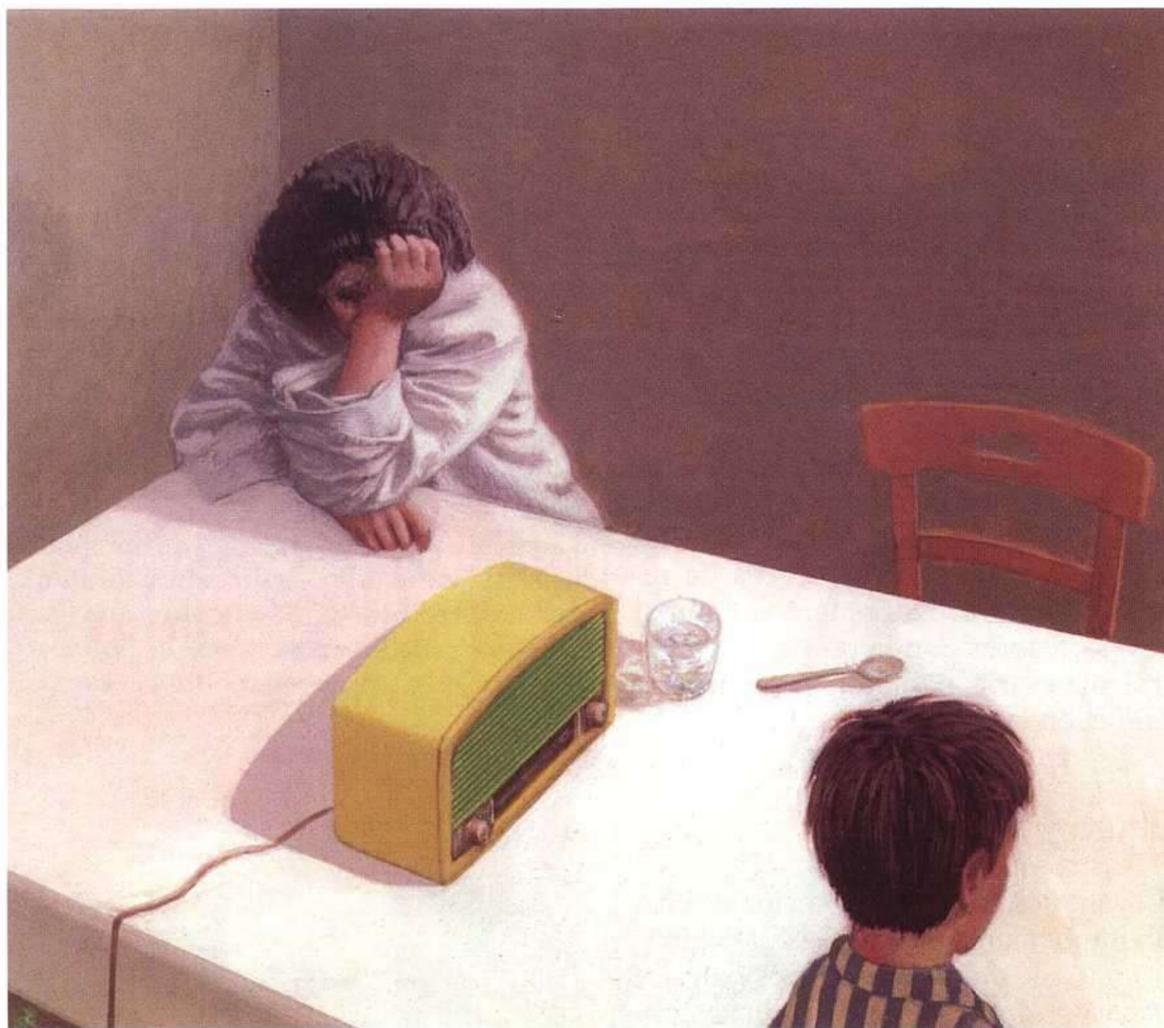
que implican valores sociales, éticos o políticos controvertibles. Es decir, una cuestión controvertible es la que divide al profesorado, a padres, madres y alumnos. Una cuestión sobre la que distintas personas y grupos defienden vías de acción opuestas; una cuestión sobre la que la sociedad no ha encontrado una solución que pueda ser aceptada por todo el mundo y, por tanto, origina protestas. Y añade: «La protesta puede derivarse de la sensación de amenaza contra una creencia muy arraigada, un interés económico o un principio básico. Puede surgir cuando está en juego el bienestar de las organizaciones o grupos. Cuando se formula una vía de acción que aceptan prácticamente todos los sectores de la sociedad, la cuestión deja de ser controvertible».¹¹

Henry Giroux puntualiza, en la misma línea, que es necesario replantearnos la forma en que se relaciona la cultura

con el poder, y cómo y dónde ésta se emplea de manera simbólica e institucional como una herramienta educativa, política y económica. Este replanteamiento aborda el debate en un contexto de responsabilidad social, convicciones cívicas y reconstrucción de la vida pública democrática. En este sentido, Giroux afirma que «... la utopía de los proyectos democráticos en desarrollo radica tanto en criticar el orden existente de las cosas como en utilizar el ámbito cultural y educativo para intervenir de manera directa en el mundo y para luchar por el cambio de la actual configuración del poder en la sociedad. [...] La pedagogía se convierte en un instrumento público de actuación, pues inaugura un espacio en el que discutir las fronteras académicas convencionales y en el que plantear cuestiones que vayan “más allá de los límites institucionales de la educación disciplinaria de pregunta y respuestas”.

Definida a partir de su papel instrumental, la pedagogía pública se caracteriza por su atención a las interrelaciones y debates existentes acerca del conocimiento, el lenguaje, las relaciones espaciales y la historia. La pedagogía pública representa más una práctica moral y política que un mero procedimiento técnico. El objetivo aquí no es sólo intentar armonizar la pedagogía pública con prácticas interdisciplinarias, transgresoras y críticas, sino relacionar también dichas prácticas con proyectos de mayor envergadura destinados a ampliar la democracia política, económica y racial». ¹²

Giroux y Peter McLaren analizan, además, la forma en que el lenguaje puede emplearse para forjar y legitimar lecturas distintas del mundo. El lenguaje, afirman, «... imprime al mundo una presencia social que nunca es neutral o improbable. [...] Vale decir que el conocimiento no es siempre falso, sino que nunca es completo». ¹³



ALFONSO RUANO, LA COMPOSICIÓN, SM/EKARÉ, 2000.

Educación y crítica literaria

Consecuentemente, la interdisciplinariedad en la Didáctica de la LIJ (que, como se ha señalado, comporta un cambio de actitud profesional ligado a un concepto crítico del currículo y la cultura), debe tener en cuenta las investigaciones relevantes desarrolladas en nuestra área de conocimiento. Estas aportaciones defienden la necesidad de formar un profesorado que sea consciente de que los usos lingüísticos deben ser instrumentos que permitan el acceso autónomo y crítico a los saberes que con ellos se construyen, y no tan sólo instrumentos de transmisión, repetición y selección de conocimientos; enseñantes conscientes de que pertenecemos a comunidades basadas en la desigualdad y la diversidad. ¹⁴ Aportaciones que defienden la interrelación de saberes para poder reconstruir el conocimiento desde una percepción integrada de la realidad cultural. ¹⁵

Teresa Colomer ¹⁶ señala, además, que se ha teorizado mucho sobre lo que es adecuado para la formación moral, pero casi nada sobre lo que es conveniente para la educación literaria. También Victoria Fernández ¹⁷ reconoce el mérito de

la escuela progresista como impulsora de la LIJ, pero evidencia el lastre didáctico-pedagógico que implica la sumisión de lo literario a lo escolar.

Por otra parte, Caterina Valriu ¹⁸ opina que la literatura no se puede desligar de la vida y, por tanto, del contexto histórico. Además, señala que escritores y lectores buscan en los libros las claves que les permitan acercarse a la vida, entender la complejidad de los signos que conforman nuestra cotidianidad.

Tampoco debemos olvidar que el imaginario social colectivo a partir de la LIJ remite, actualmente, a otras disciplinas artísticas como el cine, la publicidad, la música, el teatro o las nuevas tecnologías. ¹⁹ Y, en efecto, es necesario el conocimiento de lo que ocurre en nuestro entorno inmediato y en el resto del planeta: los índices de lectura, el panorama multicultural, la exclusión social y el hecho de que el derecho humano a una educación básica seguirá siendo inalcanzable para la mayoría de la población del planeta o la relación entre las nuevas tecnologías y la sociedad de los dos tercios con un tercio de la población que vive situaciones inestables o de paro estructural. ²⁰

Como opina Carme Riera: «La palabra, el don de la palabra, nos hace personas. La memoria nos proporciona la identidad, pero para que la palabra y la memoria se transformen en historia, y trasciendan a cada uno de nosotros, es necesaria, es imprescindible la literatura». ²¹

También hay que recordar, como señala Teresa Colomer, que, así como las transformaciones de la sociedad en la que viven los niños y niñas y las de la educación que se valora han cambiado, también se han creado nuevas técnicas literarias creadas, por ejemplo, por la novela psicológica para adultos, incorporando el monólogo interior. La LIJ ayuda a acceder a las formas de representación de la realidad que en ella se utilizan. Esta investigadora opina que la LIJ supone así una especie de «escalera con barandilla». ²² Y reflexiona: «Uno de los elementos asociados al lenguaje literario es su capacidad de evocación y connotación a través del uso de imágenes y símbolos, su posibilidad de apartarse de la exposición lógica de los conceptos para apelar a una comunicación más global que atañe a múltiples niveles de la persona. Los sentidos, la intelligen-



JANELL CANNON, TRUPP, JUVENTUD, 1995.

cia, la identificación afectiva, la proyección imaginativa o la conmoción emotiva son invocados por el texto literario en proporción e intensidad variable y por ello constituyen un tipo especial de comunicación humana». ²³

Otro problema enorme que va unido a la conceptualización de la Didáctica de la LIJ es la ausencia de una crítica responsable, independiente y de calidad en la LIJ, elaborada por especialistas que puedan abordar los textos e imágenes adecuadamente y no, como en general ocurre, ofreciendo simples resúmenes de los argumentos, obviando las ilustraciones o analizándolas de una manera lamentable; es decir, una crítica que tenga en cuenta la historia de la LIJ y la realidad de las personas a las que va dirigida.

El conocimiento de la ilustración sigue siendo una asignatura pendiente en la educación del lenguaje plástico y en la formación de enseñantes, a pesar de ser uno de los requisitos básicos en el análisis del libro infantil. ²⁴ Como se denuncia en el «Manifiesto contra la invisibilidad de la LIJ» del año 2001 (publicado en *CLIJ* 135): «El tratamiento que se da actualmente a la LIJ crea una barrera ar-

tificial entre lo que se escribe para niños y jóvenes y lo que se escribe para adultos, cuando las dos formas de escritura son LITERATURA. La LIJ, invisible a los ojos de la crítica y de la sociedad queda marginada y relegada a la condición de subgénero, y sólo en casos excepcionales se considera que puede alcanzar auténtica calidad literaria y relevancia cultural».

El mundo a través de la LIJ

Todos los aspectos teóricos anteriores pueden desarrollarse en la práctica a través de proyectos interdisciplinares desde las aportaciones de la opción crítica puesto que: ²⁵

— Desarrollan estrategias globalizadoras de los conocimientos escolares, que van más allá de la compartimentación disciplinar, en el tratamiento de la información y en la conexión entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos.

— Favorecen una ética a partir de la cual el estudiantado pueda concebir re-

laciones sociales alternativas en las que prevalezca la dignidad humana y en las que la violencia, tanto real como simbólica, esté menos presente.

— Ofrecen al estudiantado la oportunidad de leer críticamente los diferentes códigos, experiencias y lenguajes culturales aprendiendo a encontrar sus límites, descubriendo las ausencias que existen entre el currículo oficial y las autorrepresentaciones de los grupos subordinados.

— Estimulan un aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre ésta y, expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación para poder cuestionar y reconstruir los esquemas y argumentos del pensamiento pedagógico vulgar.

— Contemplan la lengua como un producto sociocultural que evoluciona y como un vehículo de transmisión y creación cultural.

— Conciben el lenguaje como un instrumento de formalización y de estructuración del pensamiento, de comunicación personal e interpersonal, de representación de la realidad y de integración activa de una determinada cultura.

Steiner nos recuerda que cuando la cultura está tan fragmentada no hay necesidad de hablar de las ciencias como disciplinas separadas y añade: «La ausencia de la historia de la ciencia y la técnica en los programas escolares es un escándalo. Es un absurdo hablar del Renacimiento sin conocer su cosmología, sus sueños matemáticos que confirman las teorías renacentistas del arte y de la música. Leer literatura o filosofía de los siglos XVII y XVIII sin tener conciencia del genio de la física, de la astronomía y del análisis algebraico, que se estaba desarrollando en ese periodo, es leer sólo superficialmente. [...] Lo cierto es que las humanidades fueron no sólo arrogantes en cuanto a afirmar su carácter central, a menudo fueron necias. [...] Hoy en día, la ciencia es una empresa colectiva en la que el talento del individuo es una función del grupo». ²⁶ Por su parte, Stenhouse señala que: «La profesión del científico o del humanista influye mucho en sus actitudes generales. Es más, cada tipo de educación especia-

lizada da acceso a los mismos grupos sociales. Los científicos y los humanistas se encuentran en las mismas fiestas sociales, en las mismas reuniones de empresa y en las salas de profesores de universidades y escuelas y, a veces, se nota con toda claridad la distancia entre ellos. No obstante, la división entre las dos culturas no es, ante todo, una división entre dos tipos de educación general ni, sobre todo, un defecto de la educación general, sino una división entre profesores aprendida que produce malentendidos. Los más afectados son, sobre todo, los académicos, y el problema tiene que ver con la unidad del mundo académico, más que con la educación general, en el más amplio de los sentidos. Entre científicos y humanistas no suele darse un rechazo mutuo con respecto a las actitudes morales y las maneras de comportarse, pero sí tienden a malentender e, incluso, a despreciar los métodos de estudio y los marcos conceptuales de los otros. Es indudable la necesidad de una comprensión más general del conjunto global de los estudios académicos, pero la integración de las ciencias y las humanidades es una receta para la educación general que concierne

a los académicos más que a las personas corrientes». ²⁷

Douglas Barnes ²⁸ recoge aportaciones de Sapir, Vigotski y Bruner y nos recuerda que todos ellos contemplan el lenguaje como un medio a través del cual aprendemos a participar en la vida de las comunidades a las que pertenecemos y, a la vez, como un medio a través del cual podemos reinterpretarla activamente. Es decir, puntualiza, el lenguaje ofrece un conjunto de estrategias para interpretar el mundo y un medio para reflexionar sobre esta interpretación.

También sostiene que no podemos comprender cómo se utiliza el lenguaje para el aprendizaje sin tener en cuenta el orden normativo de la escuela: la comunicación es el término común que vincula el orden social de la escuela con el currículo; es decir, lo que realmente aprende el estudiantado. Y subraya: «El habla no es sólo un instrumento que cada uno de nosotros puede utilizar para comprender el mundo, sino también un medio para imponer nuestra versión del mundo a los demás. Lo que dice y hace la gente de nuestro entorno, si es que respondemos a ello de alguna manera, es imponernos una interpretación del

mundo y, además, de nosotros mismos y de lo que somos capaces». ²⁹

El concepto crítico de alteridad trasladado a la lectura aparece en la siguiente opinión de Alejandro Gándara: «Yo creo que leer es “ver” en “otro” [...]. En realidad, leer no es ver “a” otro, tampoco es ver “a través” de otro; sino eso: “ver” en “otro”». ³⁰

Ramón Flecha ³¹ señala, siguiendo a Freire y Habermas, los dos principios básicos para el cambio en la sociedad de la información, para el desarrollo de alternativas transformadoras de la educación: la defensa de la igualdad de todas las personas y colectivos; y el apoyo a los movimientos sociales que luchan por esa igualdad.

Un ejemplo lo tenemos en la experiencia de Bronwyn Davies que nos muestra una conversación mantenida con un niño en torno al libro de Tomie de Paula, *Oliver Button is a Sissy* —en su versión original *Oliver Button es un marica*, pero traducido al castellano como *Oliver Button es un nena* (Miñón, 1982)—, que ilustra como los niños mayores hacen la vida imposible al protagonista porque no se comporta como se «supone» que los niños deben comportarse. Esta investigadora señala: «Mediante el aprendizaje de las prácticas discursivas de la sociedad los individuos adquieren la capacidad de tomar posición dentro de esas prácticas, por sí mismos y de múltiples maneras, pudiendo también desarrollar sus subjetividades en consonancia con y en oposición a los modos como los demás eligen tomar sus propias decisiones. [...] Cuando logremos ver que la sociedad está siendo constantemente creada mediante prácticas discursivas, será posible entonces advertir el poder de tales prácticas, un poder que no lo es sólo para crear y mantener el mundo social, sino también para ver cómo puede cambiar ese mundo cuando se rechazan ciertos discursos y se generan otros nuevos». ³²

Otro ejemplo excelente de libro en esta línea es *La composición*, de Antonio Skármeta, ilustrado por Alfonso Ruano. El autor del texto hizo una primera versión de esta historia escrita para la radio sobre los primeros años de la dictadura chilena. Y Alfonso Ruano explica su propósito al crear las imágenes: «Quise hacer las imágenes de un reportaje». ³³



JANELL CANNON, TRUPP, JUVENTUD, 2000.



TOMIE DE PAOLA, OLIVER BUTON ES UN NENA, MIÑÓN, 1982.

Un día, uno de los capitanes de la dictadura llega a la escuela de Pedro, el protagonista, y les pide hacer una redacción sobre un tema: contar todo lo que hacen los padres y las madres por las noches en casa, qué amigos acuden y qué comentan cuando ven la televisión.

Para ejemplificar el tratamiento que recibe este libro de la crítica tenemos estas dos muestras: la crítica de Pep Duran, para la publicación *Noticia de Libres Infantil i Juvenil* 24, nos recuerda que aunque nuestra realidad cotidiana está lejos de la brutalidad de un gobierno dictatorial, no debemos olvidar la realidad en la que algunos países viven, y una prueba es uno de los mecanismos de delación que utilizan los militares desde la escuela, utilizado frente al peligro de tener ideas diferentes a los dictadores. La segunda crítica procede de la revista *CLIJ* 133 y argumenta que «Skármeta da un final feliz a la historia porque lo que le interesa no es mostrar las atrocidades de la dictadura, sino mostrar que

los niños también tienen derecho a saber, que no hay que mantenerles al margen de lo que ocurre por duro que sea, y que tienen capacidad para entender y seguir viviendo».

Las personas que integran el cuarto mundo aparecen reflejadas en *Trupp* (Juventud, 1995), de Janell Cannon. Esta historia cuenta la relación entre Trupp (un blancofelis, un felino de inteligencia excepcional y una destreza lingüística muy desarrollada) y Benita, una vagabunda que va vestida de manera extravagante, con muchos gorros llenos de cepillos de dientes y con un sinfín de camisas multicolores a modo de pañuelos. Y explica: «Yo llevo todas estas cosas para no pasar desapercibida. Cuando la gente me mira, me doy más cuenta de que existo». Un día, Trupp decide que ya ha investigado cómo es el mundo y cuando se despide de su amiga Benita le da las gracias por no tener miedo de él y por todo. Y ella responde que es ella quien debería dar las gracias porque

«No todos los días se presenta la ocasión de ayudar a alguien».

Y podríamos citar muchos más ejemplos de literatura infantil y juvenil de calidad en los textos y en las ilustraciones. Xurxo Torres evidencia que en las propuestas curriculares es abusiva la presencia de las culturas hegemónicas, y señala: «Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados, que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbra a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción». ³⁴ Y destaca las siguientes voces ausentes en la selección de la cultura escolar: las culturas de las naciones del Estado español, las culturas infantiles y juveniles, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, la sexualidad homosexual, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinero. Y nos recuerda: «Un *currículum* antidiscriminación tiene que facilitar la reconstrucción de la historia y la cultura de los grupos y pueblos silenciados. Para ello es preciso que el alumnado se vea involucrado en debates sobre la construcción del conocimiento, acerca de las interpretaciones conflictivas del presente, y se sienta obligado a identificar sus propias posiciones, intereses, ideologías y asunciones [...]. El hecho de comprender cómo se elabora, difunde y legitima el conocimiento, de qué manera en la selección, construcción y reconstrucción del conocimiento influyen las perspectivas, experiencias personales, presunciones, prejuicios, marcos de referencia y posiciones de poder facilita el trabajo de revisión del conocimiento que circula en cada contexto». ³⁵

No debemos olvidar, sin embargo, la línea que separa la inclusión de las voces ausentes del didactismo, la moralina o el proselitismo ideológico a través de la LIJ. ³⁶

Para concluir me gustaría recordar la opinión de Antonio Muñoz Molina en relación con el tema que nos ocupa: «La literatura no está sólo en los libros, y menos aún en los grandilocuentes actos culturales, en las conversaciones chismosas de los literatos o en los suplementos literarios de los periódicos. Está en la habitación cerrada en la que al-

guien escribe a altas horas de la noche o en el dormitorio en el que un padre le cuenta un cuento a su hijo, que tal vez dentro de unos años se desvelará leyendo un tebeo, y luego una novela. Uno de los lugares donde más intensamente sucede la literatura es el aula en donde un profesor sin más ayuda que su entusiasmo y su coraje le transmite a uno solo de sus alumnos el amor por los libros, el gusto por la razón en vez de por la brutalidad, la conciencia de que el mundo es más grande y más valioso que todo lo que puede sugerirle la imaginación.

»La enseñanza de la literatura sirve para algo más que para descubrirnos lo que los otros han escrito y es admirable: también sirve para que nosotros mismos aprendamos a expresarnos mediante ese signo supremo de nuestra condición humana, la palabra inteligible, la palabra que significa y nombra y explica. No la que niega y oscurece, no la que siembra la mentira, la oscuridad y el odio». ³⁷ ■

***Consol Aguilar Ródenas** pertenece al Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Valencia. El artículo es un resumen de la comunicación presentada en el VII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras literaturas», celebrado en Ciudad Real, en diciembre de 2001.

Notas

1. Steiner, G., *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Barcelona: Gedisa, 2000.
2. Giroux, H. y McLaren, P., *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998.
3. Camps, A., «Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico» en *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 1993, pp. 209-217.
4. Van Lier, L., «Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas» en *Signos*, 14, 1995, pp. 20-26.
5. Torres, X., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Morata, 1994.
6. Hernández, F./Ventura, M., *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, Barcelona: Graó/ICE de la Universitat de Barcelona, 1992.
7. Torres, X., y *op. cit.*, nota 5, p. 246.
8. Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor, 1997, p. 53.
9. Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1987, p. 134.
10. Stenhouse, L., *Cultura y Educación*, Morón: KiKiriKi Cooperación Educativa, 1997, p. 145.
11. *Ibidem* nota 10.
12. Giroux, H., *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Graó, 2001, pp. 129-130.
13. *Ibidem* nota 2, p. 145.
14. Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A., *Ciencias del*



JANELL CANNON, TRUPP, JUVENTUD, 1995.

lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Barcelona: Paidós, 1993. Y Calsamiglia, H./Tuson, A., *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel, 1999.

15. Mendoza, A., «A la recerca del lloc de la literatura infantil i juvenil en el currículum escolar» en *Temps d'Educació* 12, 1994, pp. 45-69. Mendoza, A./Colomer, T./Camps, A., «Intertextualitat» en *Articles* 14, 1998, pp. 5-12.
16. Colomer, T., *La formació del lector literari*, Barcelona: Barcanova, 1998.
17. Fernández, V., «Literatura infantil y juvenil: panorama crítico» en Cantero, F./Mendoza, A./Romea, C. (dir.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona & SEDLL, 1998, pp. 61-66.
18. Valriu, C., «Tendències actuals en la literatura infantil i juvenil catalana (1985-1995)» en *Estudis Balearics* 52, 1995, pp. 31-44.
19. Aguilar, C., «De la tradición oral a la realidad virtual» en *CLIJ* 125, 2000, pp. 46-56.
20. Aguilar, C., «El mundo que leemos» comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de la SEDLL: «El reto de la lectura en el siglo XXI». Aguilar, C., «Los cuentos y el lenguaje políticamente correcto» en *CLIJ* 134, 2001, pp. 26-35.
21. Percival, A. (ed.), *Escritores ante el espejo. Estudio de la creatividad literaria*, Barcelona: Lumen, 1997, p. 289.
22. Colomer, T., «Texto, imagen, imaginación» en *CLIJ* 130, 2000, pp. 7-17.
23. *Ibidem* nota 22.
24. Ollé, A., «Mirar libros» en Cabo, R. (dir.): *V Simposio Internacional de la SEDLL: La literatu-*

ra infantil y juvenil: su proyección en el aula, Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998, pp. 357-363. Duran, T., «Veure i mirar. Anàlisi de la il·lustració» en *Faristol* 0, 1985, pp. 17-29.

25. Aguilar, C., «Què és poesia? Un projecte de treball des de la pedagogia crítica» en Cantero, F./Mendoza, A./Romea, C. (dir.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona & SEDLL, 1997, pp. 687-692. Aguilar, C., *Didáctica del català i pedagogia crítica*, Castelló: Universitat Jaume I, 2001.
26. Steiner, G., *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona: Gedisa, 2001, p. 171.
27. Stenhouse, L., *op. cit.*, nota 10, p. 142.
28. Barnes, D., *De la comunicación al currículo*, Madrid: Visor, 1994.
29. *Ibidem* nota 28, p. 111.
30. *Ibidem* nota 21, p. 353.
31. Flecha, R., «Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información» en Goicoetxea, J./García, J. (coord.), *Ensayos de pedagogía crítica*, Madrid: Popular, 1997, pp. 29-43.
32. Davies, B., *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid: Cátedra, 1997.
33. Skármeta, A./Ruano, A., *La composición*, Madrid: SM/Ekaré, 2000.
34. Torres, X., y *op. cit.*, nota 5, p. 133.
35. *Ibidem* nota 5, p. 152.
36. Aguilar, C., *Didáctica del català i pedagogia crítica*, Castelló: Universitat Jaume I, 2001.
37. Muñoz Molina, A., «La disciplina de la imaginación», *El País*, 29 de septiembre de 1998, pp. 35-36