



Homenaje a Montserrat del Amo

Cuentos del Lejano Oriente: Imágenes con palabras

María Isabel Alférez Valero

Universidad de Almería

Localice en este documento

Buscar

Resumen: Una aproximación al panorama actual de la educación literaria pone de manifiesto la necesidad de repensar el modelo lector que nos envuelve. A partir de un cuento de Montserrat del Amo ambientado en China planteamos la posibilidad de trabajar poesía y narración conjuntamente con el objeto de potenciar la educación estética y literaria de los escolares.

Palabras clave: educación literaria, poesía, cuento, haiku, imagen



Si bien las investigaciones de los últimos años en el campo de la Didáctica de la Lengua y Literatura han despejado bastantes dudas sobre educación literaria - el valor del cuento es una de ellas- el «problema de la lectura» permanece cómodamente instalado en nuestro sistema educativo y, por tanto, en nuestra sociedad.

El presente trabajo no aspira a engrosar ningún recetario dispuesto a solucionar el mencionado problema entre otras cosas, porque para tales menesteres no hay recetas.

Admitido este hecho, *Cuentos del lejano Oriente* propone la necesidad de reflexionar sobre una idea ya esbozada por el profesor Núñez en relación al cuento como instrumento para edificar estética [1].

En primer lugar, repasamos brevemente el lugar que ha ocupado la enseñanza de la literatura en últimas leyes educativas para intentar comprender la situación actual de la educación

literaria. El panorama didáctico, rico en metodologías, debería ofrecer orientaciones que complementadas con un seguimiento de las políticas educativas evitaran propuestas aparentemente novedosas. Recordar el valor de la poesía y la necesidad de volver a la palabra en un momento en el que la imagen ocupa el trono en el reino de la comunicación nos hace pensar en la capacidad simbólica del lenguaje y en las posibilidades de la lectura.

Por ello, seleccionamos un cuento de Montserrat del Amo (*El crisantemo*) y como si de un «experimento» se

tratará, introducimos algunos poemas japoneses a lo largo de la narración con el objeto de proporcionar al lector un instante de asombro o de extrañeza en el que detenerse para disfrutar de la belleza que nos transmite una composición muy breve pero cargada de imágenes.

Por último, sugerimos la posibilidad de trabajar el cuento y la poesía en el marco de la educación estética y artística como base de la formación literaria de los escolares.

*Sólo viajero
quisiera ser llamado:
primer chubasco*
Matsuo Basho

Educación literaria y cuentos

Para tratar de comprender la situación actual de la educación literaria tenemos, sin duda, que asomarnos a las leyes educativas que han marcado la enseñanza de la literatura en los últimos años. Si repasamos nuestra historia más reciente comprobamos que la Ley General de Educación de 1970 tan sólo hace referencia a la Literatura de una manera explícita en la segunda etapa de la Enseñanza General Básica (EGB). Habrá que esperar hasta 1990 para encontrar en la LOGSE por primera vez una consideración seria acerca de la enseñanza de literatura en Educación Infantil y Primaria, puesto que queda de manifiesto que el objetivo del área persigue, básicamente en sus tres niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria), desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación y de conocimiento [2].

Este enfoque comunicativo -vigente en la LOE que habría que volver a analizar cuidadosamente, aunque este no es el momento- trata la literatura desde teorías como la de la recepción literaria o la del procesamiento cognitivo de la literatura presentando los textos literarios como un discurso cuyo sentido dependerá de la interpretación del lector en función de su repertorio de significados individuales y socioculturales .

De lo dicho anteriormente hay, desde luego, muchos aspectos que han generado encendidos debates pero, sin duda, uno de los más importantes es el debate sobre qué libros han de leer los niños [3].

En el interior de este debate se encuentra otro que aunque hoy parezca superado no deja de cuestionarse de tanto en tanto: el valor o el reconocimiento de una literatura propiamente infantil y/o juvenil. Para Teresa Colomer [4], la mayoría de los autores sitúan el origen de la literatura infantil, en sentido moderno, en la evolución de los cuentos de hadas. La fantasía es la nota predominante aunque la confusión en el campo de la teoría haya sostenido el debate entre realidad o ficción a la hora de valorar la calidad literaria de los libros infantiles.

Entendiendo esa necesidad humana de experimentar universos de ficción no sólo para evadirnos de lo cotidiano, sino para intentar comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos, iniciamos el recorrido anunciado en el título del presente escrito, considerando el poder simbólico que nos proporciona la experiencia estética literaria continuando la estela dibujada por Octavio Paz sobre el lenguaje como poesía en estado natural donde cada palabra o grupo de palabras es una metáfora. En opinión del autor «El poema se nutre del lenguaje vivo de una comunidad, de sus mitos, sus sueños y sus pasiones, en definitiva, de sus tendencias más secretas y poderosas» [5].

En este sentido, volviendo al paradigma de la comunicación nos preguntamos: ¿estamos perdiendo esa capacidad simbólica del lenguaje al pretender poner nombre a todo? ¿El lenguaje tiene que tender al pragmatismo máximo, ser reflejo de la sociedad, o la sociedad va mucho más allá de ese embrutecimiento en el que el excesivo peso de la información no deja espacio para la reflexión siendo capaz de traspasar el significado de las palabras? Cuestiones peliagudas que requieren una atención mayor de la que ahora podemos dispensar. De momento, *por si acaso*, nos centraremos en el poder mágico de las palabras a que se refiere Octavio Paz y en el lenguaje en su estado original como «sonoro balbuceo ininteligible» [6] para esbozar el modelo lector extendido en los últimos años.

Cuentos contados

Cerrillo en su estudio sobre la literatura infantil y juvenil expone la utilidad de la relativamente reciente aplicación del término *canon* a la crítica literaria a partir de Harold Bloom [7] y destaca la importancia de la propia «formación del profesor» y, por tanto, del «canon particular», los cuentos a él contados y que éste pueda hacer llegar a sus alumnos [8]. Por otro lado, en su análisis de la narrativa infantil y juvenil [9], Colomer afirma que desde finales de los años setenta ha habido una innovación notable tanto en las características educativas como

literarias de la LJJ. Según la autora, la descripción del mundo que ofrecen las narraciones actuales se corresponde a un modelo de sociedad posindustrial más adecuada a sus formas sociales de reproducción cultural. Los modelos de tradición oral continúan estando presentes pero han sido reformulados de distintas maneras. Y en cuanto a la ficción sostiene que se han creado modelos nuevos destinados a los primeros lectores y adolescentes, etapas poco atendidas con anterioridad.

Por su parte, Ramón Bassa analiza el mensaje educativo transmitido por la literatura infantil y juvenil en lengua catalana a partir de una muestra representativa de libros. Afirma que en el periodo 1975-1985 se produce un cambio en una serie de temáticas y que aparece una línea fantástico-surrealista propiciado por «el cambio de la forma de intervención socioeducativa, en que pasará a destacar la búsqueda de la imaginación y de los aspectos fantásticos en el libro (...)» [10]

No queremos perdernos en la multitud de aspectos a tratar cuando hablamos de estas cuestiones. Pero, sin duda, este panorama nos permite acercarnos a algo que nos parece fundamental y que pocas veces se relaciona con la literatura infantil, al menos con la profundidad que sería deseable: nos referimos a los planteamientos J. Carlos Rodríguez en torno a la *radical historicidad de la literatura* [11]: buscar (y entender siempre) los textos desde este punto de vista radicalmente histórico; las condiciones que se han dado para que aparezca un determinado tipo de discurso en un momento dado. La pregunta obligada sería, pues, ¿qué cuentos han estado presentes en la educación literaria de los escolares?, pero sobre todo ¿cómo se han leído esos cuentos? Para responder a la primera cuestión podemos acudir a los trabajos de García Padrino, Pedro Cerrillo o Santiago Yubero, entre otros [12].

Si revisamos someramente, la obra de Montserrat del Amo observamos el valor del cuento tradicional en la literatura y la influencia de éste en la creación de narraciones que buscan la complicidad del lector de un periodo determinado. Pero para aproximarnos al modo o modelo desde el que se ha efectuado la lectura de estos cuentos, hemos de pensar en el enfoque comunicativo que ha sido el marco desde el que se ha configurado todo el entramado de la educación literaria en los últimos años.

Ya nos advertía Juan C. Rodríguez que «en literatura no existen aspirinas, no existen métodos ni plantillas» ante la obsesión por las metodologías cuya proliferación provoca la sensación de *flotar en el charco*, [13] en la que nos encontramos actualmente. De todas maneras, el esfuerzo debería considerarse más como la oferta de algunas orientaciones (y no metodologías cerradas) que tendrían que complementarse con un seguimiento de políticas educativas o con investigaciones sobre la efectividad de determinadas actuaciones para no volver a la situaciones, penosamente contrastada, de que una y otra vez se ponen en marcha iniciativas «novedosas» que resultan ser más de lo mismo. Es obvio que muchas veces el problema reside en que en realidad nunca se han puesto en práctica las medidas propuestas. Centrándonos en lo que nos ocupa nos preguntamos: ¿es posible esa lectura de nosotros mismos en los textos que señala el canon? ¿Podemos -queremos- salir de la espiral en la que nos encontramos para intentar comprender el problema de la lectura? Supongamos una respuesta afirmativa en ambos casos que nos permita proseguir nuestra breve andadura sin ofrecer receta alguna.

Cuentos por contar

Concebida la educación literaria desde ese enfoque comunicativo, el lenguaje parece haber perdido su «encanto», su capacidad para fascinar. Comunicar se reduce a «informar». El lenguaje periodístico llega a todos los rincones reclamando brevedad y precisión pero en vez de imaginación o recreación establece estereotipos o plantillas que adoptamos sin rechistar y a partir de los cuales pretendemos ¿comunicarnos?

La citada proliferación de trabajos en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha permitido un salto cualitativo en el conocimiento de hábitos lectores [14] y posibles itinerarios en educación literaria pero entendemos que, además de la importantísima labor de recuperación de los clásicos y la estructuración del panorama de la LJJ, es urgente repensar la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser los que somos.

En este sentido, Jorge Larrosa propone *la lectura como formación* dando prioridad no al texto sino a la relación con el texto que ha de ser de escucha y no de apropiación. Y para ello, lo primero que deberíamos conseguir sería despegarnos de las evidencias de la pedagogía dominante y «recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística» [15]. Esto conlleva la consideración de la *experiencia* no como experimento -el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano-, sino como una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver.

Pero, ¿realmente estamos dispuestos a dejar las muletas -necesarias para iniciarnos en la lectura, después no- y a movernos en la incertidumbre que rodea a la obra literaria con el objeto de facilitar al alumno esa experiencia lectora de la que habla el profesor Larrosa? Lo que proponemos no es un deambular literario dejando de lado las aportaciones teóricas en el campo de la Literatura. Trataremos de mostrar otras posibilidades que pueden encajar

perfectamente en el terreno de la Didáctica y ser compatibles con el conocimiento elaborado hasta ahora. Por el contrario, no abrigamos la idea de demostrar nada por muy novedoso que pueda parecer. Consideramos este hábito bastante extendido en el terreno educativo por lo que intentaremos configurar nuestra línea de trabajo teniendo en cuenta que «Mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado (...) es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud» [16]. Nada fácil, desde luego, puesto que no es cuestión de descifrar el código de turno. Por eso no vamos a repetir las características que los cuentos han de tener para cumplir su función o cuáles deben figurar en la selección adecuada de lecturas. La cuestión que pretendemos desmenuzar gira en torno a la experiencia de la lectura y en la capacidad de ésta para proporcionarnos un tiempo suspendido en el tiempo desde el que construir un sentido de nosotros mismos y del mundo que se enriquecerá con cada lectura, en vez de intentar asegurar el sentido del texto en el mundo a través de la lectura.

Para desarrollar la idea que comentábamos anteriormente sobre la relación con el texto, proponemos una breve incursión en la literatura japonesa en busca de ese *extrañamiento Bretchiano* que provoca una auténtica experiencia lectora, según Jorge Larrosa.

Esto y «Lo Otro»

En su estudio sobre la literatura japonesa [17], Carlos Rubio menciona el papel hegemónico de la cultura occidental, patrón desde el que se ha juzgado, medido y analizado al resto de las culturas y pueblos ante el receptor occidental. Hecho, fácil de explicar, que no ayuda -ahora que tanto hablamos de multiculturalidad- a profundizar en la comprensión de nosotros mismos. Nos asomamos a esta obra con el fin de sortear -en la medida de lo posible- los tópicos que acaban simplificando cualquier intento de comprender manifestaciones culturales distintas a las nuestras, o sea, las de occidente.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la literatura en Japón ha ocupado el lugar que la filosofía o la teología ocupan en nuestra cultura. A través de ella, los japoneses han expresado sus ideas en las obras literarias y no tanto en sistemas ideológicos complejos. Si nos detenemos en el apartado dedicado a la clave lingüística, observamos que Carlos Rubio señala la *ambigüedad* -capacidad de sugerencia e insinuación- como uno de los valores estéticos de la cultura japonesa. Esta cualidad hunde sus raíces en el lenguaje: «La omisión frecuente del sujeto y de los modificadores de la oración, o incluso la elipsis del predicado, que se producen en la lengua japonesa contribuye también, a esa tendencia a la ambigüedad» [18]. Sin olvidar, como afirma el autor, que la cultura japonesa ha dispensado una mayor consideración hacia la lengua hablada en detrimento de la escrita. Simplificando mucho diremos que esta particularidad queda reflejada en la tradición poética, fundamentalmente en el haiku, y es esa sencillez aparente que se recoge en una estructura de tres versos la que nos ha seducido hasta llegar a los derroteros en los que nos encontramos.

La vivacidad ingeniosa del haiku

Antes de entrar en materia daremos un breve rodeo que permita aclarar nuestra inclinación por el haiku dentro de un planteamiento más amplio en torno a la mirada poética.

Dionisio Cañas vuelve sobre la frase escrita por Maurice Merleau-Ponty “*Hablar poéticamente del mundo es casi callarse*”, y en su intento de explicación concluye que «al hablar poéticamente del mundo lo que hacemos es concentrarnos en un aspecto de aquél (...) Lo que acallamos no es el habla sino los ruidos, las estridencias de lo visible que no nos dejan ver el centro más íntimo de las cosas. Por medio de la poesía nos concentramos en un pequeño territorio de lo real y hablamos desde éste » [19].

Digamos que esta porción de tiempo y espacio sin ruido emerge como un paréntesis en medio de ese ir y venir de información e imágenes que nos acompañan diariamente y que se han convertido en algo que vemos pero que raras veces miramos [20]. Para ese momento de «inacción en la acción» proponemos el haiku por su capacidad de concentración verbal pues, como afirma Octavio Paz al comentar la poesía de Basho: «El haiku se convierte en la anotación rápida, verdadera recreación, de un momento privilegiado: exclamación poética, caligrafía, pintura y escuela de meditación, todo junto» [21]. El haiku, o «poesía de sensación», pone el énfasis en una unidad de percepción surgida a partir de una percepción sensorial en la cual todas las cosas se unifican en torno a un nexo definido como esencia [22]. Un proceso intuitivo envuelto por la filosofía del «aquí y ahora» del zen del que resultan tres versos de 5, 7 y 5 sílabas sin retórica ni artificios pero que permite la comparación entre lo finito y lo infinito.

Volviendo a la exposición que hacíamos al inicio de este estudio sobre el tratamiento que se ha dado al cuento en la educación literaria de los escolares en estos últimos años, vemos que junto a la lectura individual del mismo se han ido incorporando otras técnicas de animación lectora (cuentacuentos, ilustraciones, talleres...) que sin duda han repercutido positivamente en la formación del lector literario. Sin embargo, y teniendo en cuenta el carácter que la cultura ha adquirido como “bien de consumo” queremos insistir en la necesidad de no dejarnos llevar por estrategias huera planteadas, en ocasiones, desde instancias comerciales. Más bien deberíamos

colocarnos frente a las palabras, sin miedo, para intentar percibir el susurro de las mismas antes de que sean acalladas por una avalancha de imágenes estereotipadas que acaben por dejarnos impasibles y casi hipnotizados, sobre todo porque son novedosas y estéticamente atractivas.

En busca de la experiencia lectora: «El crisantemo»

«El crisantemo» es un cuento de Montserrat del Amo incluido en *Cuentos para contar*, obra publicada en 1986. La historia está ambientada en China y nos muestra el origen de una flor cargada de simbolismo (el crisantemo) a través de las penalidades que ha de soportar una familia trabajadora para salvar la vida de su único hijo gravemente enfermo. Tras consultar al sabio de la aldea y no obtener una respuesta muy convincente, la madre decide buscar la flor que puede curar a su hijo. Su tenacidad y esfuerzo agudizan el ingenio de la mujer que ante la dificultad para encontrar un crisantemo decide crearlo a partir de otra flor. Ante la proeza de la madre, el sabio sorprendido ha de reinterpretar los signos que hasta ese momento le ofrecía la naturaleza y predice la curación del pequeño.

Destacaremos los principales pasajes (ambientación, personajes, acción y desenlace) sobre los que se estructura la narración a partir de los cuales vamos a trabajar la posibilidad de «ilustrarlos» mediante haiku, entendiéndose, obviamente, que el texto se trabaja de manera global.

1) Ambientación y descripción de los personajes (padre, madre, hijo y sabio).

En relación a la vestimenta, la autora alude al quimono como prenda delicada y atractiva y nos describe cómo es el de cada personaje en un día de fiesta. La ropa es, en todas las culturas, la primera expresión de lo que queremos mostrar de nosotros ante los otros. Es también, en gran medida, un elemento diferenciador de cada cultura, una forma de reconocernos y reconocer al otro.

«El del niño era amarillo pálido, de color natural de los capullos que la madre había elegido, devanado y tejido para él. Brillaba como si estuviera hecho con hilos de sol» (p.54).

¡Qué gloria
las hojas verdes, las hojas jóvenes
bajo la luz (Basho)

En la bahía
también la primavera
flores de olas (Basho)

Por el arroyo
corre tras su reflejo
una libélula (Chiyo)

Los poemas hacen alusión a esa mezcla de colores que la primavera nos ofrece y que podemos «pintar» mediante hojas (jóvenes), flores, arroyo y libélula revoloteando bajo hilos de sol tan finos y brillantes como la seda.

En los siguientes fragmentos del cuento empleamos la misma técnica con el objeto de acercar al alumno al componente estético de la lectura.

«Al otro lado la madre, blanco, rosa, verde y rojo. Cuando avanzaba la madre por los campos floridos con sus pasos cortos y bailarines, parecía que dos mariposas blancas la acompañaban a todas partes, revoloteando sin parar en torno a su cabeza. Pero no eran dos mariposas. Eran las perlas de los agujones del moño» (p.56)

¡Ha llegado la primavera!
monte anónimo
entre fina hierba (Basho)

A una amapola
deja sus alas una mariposa
como recuerdo (Basho)

«Delante, en el prado, hay un hombre de barba blanca (...) Tiene a su lado un haz de hierbas recién cortadas. En las hojas aún brillan gotas de rocío». (p.58)

Un viejo estanque
se zambulle una rana
ruido de agua (Basho)

En la flor blanca
del ciruelo amanece
suavemente (Buson)

No tengo nada
salvo esta quietud
esta frescura (Issa)

2) Enfermedad y desasosiego

Las situaciones extremas conmueven profundamente a los personajes. Son sentimientos comunes a todas las culturas: el miedo a la muerte, la imposibilidad de cambiar el destino...

«¿Qué tiene el niño? Al fin el hombre sabio levanta los ojos vuelve a mirar al niño moviendo la cabeza tristemente (...) Me temo que este niño sólo va a vivir tantos días como pétalos tiene una flor que crece el bosque » (p.60)

Un delicado pie
vadea el agua primaveral
nublándola (Buson)

Desoladamente
se oculta el sol en las rocas
del campo yermo (Buson)

En las tinieblas
lo que ronda mis ojos
es su sonrisa (Issa)

3) Búsqueda y solución del conflicto

Sin duda, esta parte del relato es la que más emoción despierta en el receptor de la narración. Es un momento de gran tensión en el que los personajes muestran facetas inesperadas de su personalidad. La resolución del relato puede abrir en la mente del lector la posibilidad de ser dueño de sus actos, de apropiarse, ahora sí, del destino, de construirlo, de conocer la inmensa fuerza que hay en cada uno.

« La madre se levanta y se interna en la espesura. Avanza deprisa, corriendo y tropezando (...) Al fin se detiene a los pies de una pino tan alto que su copa se pierde entre las nubes (...) Efectivamente allí hay una mata florida » (p.61)

Este camino
nadie ya lo recorre
salvo el crepúsculo (Basho)

Sufriendo estaba
y al subir a una loma
zarzas en flor (Buson)

Caen blandamente
los pétalos.
El ruido de catarata (Basho)

La incursión de poemas a lo largo de una narración es una técnica presente en la literatura japonesa [23] que hemos querido trasladar, en este caso, a un cuento como instrumento para proporcionar al lector aquello que C. Rubio afirma en relación al waka: « las estrofas de waka van a suavizar las páginas narrativas de las principales obras de la época clásica japonesa y a la vez a proporcionar un clímax lírico. Serán como remansos que van a darle al viajero el necesario tiempo y solaz para recuperar el aliento y energía antes de reanudar el camino hacia la

siguiente cumbre» [24]

Esto por un lado, pero además pensamos que la lectura de esos poemas definidos por Octavio Paz como *ejercicios de estética ingeniosa* [25] potencia esa mirada poética, mencionada más arriba, con el objeto de orientar la atención del alumno hacia las cosas mismas, hacia la pluralidad de posibilidades y de perspectivas a través de un lenguaje que no se limite a ser descriptivo de lo aparente sino que penetre en la transparencia de las cosas.

De esta manera, la lectura del cuento avanza siguiendo la tradicional linealidad de la narración pero queda suspendida por los versos del haiku portadores de imágenes a través de las palabras que lo componen. Octavio Paz insiste en ese «carácter» propio del haiku latente en los versos de Tablada: « Esa forma dio libertad a la imagen y la rescató del poema con argumento, en el que se ahogaba. Cada uno de estos pequeños poemas era una pequeña estrella errante y, casi siempre un pequeño mundo suficiente» [26]

Y como suele ocurrir tras la lectura de un haiku, nuestra mente dibuja un hermoso paisaje con una objetividad y precisión casi fotográfica que se yuxtapone a la fricción de las sílabas y los fonemas. En definitiva, asociación verbal y visual: unión de dos realidades en unas cuantas palabras

A modo de conclusión

Como hemos reiterado a lo largo de este trabajo, tras varios años de investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura el corpus de que disponemos nos lleva a plantearnos la necesidad de revisar nuestra «producción» para evitar que se acumulen las publicaciones sin posibilidad de que encuentren acomodo en el aula.

La sensación de vértigo que experimentamos actualmente debido, en gran parte, a que las coordenadas espacio- tiempo parecen diluirse en un entorno virtual, ha de promover iniciativas que nos ayuden a incorporar momentos de concentración dentro de ese espectáculo del mundo al que asistimos. Dichos instantes fugaces - pero cargados de «deseo de ser»- pueden actuar como nexo entre nosotros y lo «Otro» , una ceremonia en la que el lenguaje poético tiene mucho que decir, sin duda.

Desde esta perspectiva, la experiencia lectora sugerida muestra una posibilidad, entre otras muchas, de acercar las palabras a los escolares antes de que pierdan esa capacidad simbólica que comentábamos al principio y pasen a formar parte de un lenguaje técnico bastante útil para ver el mundo pero no para mirarlo.

Notas

[1] Vid. Núñez, G., “Historia de la educación literaria en el mundo hispánico” en López, A. y Encabo, E. (coord.)

[2] Vid., Cerrillo, P. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*

[3] Vid., García Padrino, J. “El canon en la literatura infantil o el debate interminable” en Utanda, M. C., Cerrillo, P., y García Padrino, J., (coord..)

[4] Colomer, T. *La formación del lector literario*

[5] Paz, O., *El arco y la lira*, p. 63

[6] *Ibid.*, p. 71

[7] Bloom, H., *El canon occidental*

[8] Cerrillo, P., O. cit.

[9] Colomer, T., Op.cit.

[10] Bassa y Martín, R., p. 186

[11] Rodríguez, J. Carlos, *Teoría e Historia de la producción ideológica: las primeras literaturas burguesas (siglo XVI)*

[12] Cabe señalar la importancia de los trabajos colectivos de centros de estudio sobre la lectura como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) o el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI), así como editoriales como S.M., Edelvives, etc.

- [13] Rodríguez, J. Carlos, «Lectura y educación literaria », en Núñez, G. y Campos, M.
- [14] Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S., *Libros, lectores y mediadores...*
- [15] Larrosa, J., *La experiencia de la lectura*, Barcelona, p. 21
- [16] *Ibid.*, pág. 33
- [17] Rubio, C., *Claves y textos de la literatura japonesa. Una introducción*, p. 17
- [18] *Ibid.*, pág. 69
- [19] Cañas, D. “Casi callarse: Maurice Merleau-Ponty y la mirada poética”
- [20] Véase en el mismo artículo la consideración de la percepción activa como uno de los ejes principales de la poesía y la diferencia entre ver y mirar: « Distinguir entre ver y mirar. La poesía viene a ser mirada intuitiva y analítica, que va más allá de lo visible, pero a partir de lo visto». También puede consultarse el capítulo que dedica I. Gómez de Liaño al mito de la caverna en *El idioma de la imaginación*.
- [21] Paz, O., *Las peras del olmo*, p. 128
- [22] Término al que hace referencia C. Rubio (p. 249) citando la obra de F. Rodríguez Izquierdo, *El haiku japonés. Historia y traducción*.
- [23] Tanto en la narrativa satírica de Ihara Saikaku como la novela moderna de Kawabata, hay espacio para la poesía.
- [24] *Op. cit.* p. 252
- [25] Basho, M., *Sendas de Oku*, p.14
- [26] Paz, O., *Las Peras del Olmo*, p. 62

Bibliografía

- Amo, M., (1986): *Cuentos para contar*, Noguer, Barcelona, Noguer.
- Basho, M., *Sendas de Oku*, versión castellana de O. Paz y E. Hayashiya, (1981), Seix Barral, Barcelona.
- Bassa y Martín, R., “Libros y lecturas para jóvenes (La transmisión de valores a través de la literatura infantil y juvenil: el caso de la LIJ catalana 1939-1985)”, en *Historia de la educación: revista universitaria*, 2003-2004, 22-23
- Bloom, H. (2002): *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*, Anagrama, Barcelona.
- Cerrillo, P., (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Octaedro, Barcelona.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., Yubero, E. (2002): *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*, UCLM, Cuenca
- Colomer, T., (1998): *La formación del lector literario*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- Gómez de Liaño, I, (1992): *El idioma de la imaginación*, Tecnos, Madrid.
- Larrosa, J., (1996): *La experiencia de la lectura*, Laertes, Barcelona.
- López, A., y Encabo, E. (2004.): *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*, Octaedro, Barcelona.
- Núñez, G. y Campos, M. (2005): *Cómo nos enseñaron a leer*”, Akal, Madrid.
- Paz, O., (1999): *El arco y la lira*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- (1987): *Las peras del olmo*”, Seix Barral, Barcelona.
- Revista electrónica de haiku, <http://www.elrincondelhaiku.org>
- Riff Raff, *Revista de Pensamiento y Cultura* (2008), Mira Editores, Zaragoza, nº 036.

Rodríguez, J. Carlos, (1974): *Teoría e Historia de la producción ideológica: las primeras literaturas burguesas (siglo XVI)*, Akal, Madrid.

Rubio, C. (2007): *Claves y textos de la literatura japonesa. Una introducción*, Cátedra, Madrid.

Utanda, M.C., Cerrillo, P. y García Padrino, J. (2005): *Literatura infantil y educación literaria*, UCLM, Cuenca.

© María Isabel Alférez Valero 2008

"Homenaje a Montserrat del Amo" *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid

El URL de este documento es http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_6.html

