

LA LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL. REFLEXIONES SOBRE SU IMPOSIBILIDAD BASADAS EN LA SOMBRA DEL ADULTO

(CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR EDUCATIVE AND CULTURAL ACTION. REFLECTIONS ON ITS IMPOSSIBILITY BASED ON THE ADULT'S SHADOW)

Amando López-Valero y Eduardo Encabo-Fernández
Universidad de Murcia

Isabel Jerez-Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.5944/educxx1.2.16.10341

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

López-Valero, A.; Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XXI*, 16 (2), 247-264. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10341

López-Valero, A.; Encabo-Fernández, E. & Jerez-Martínez, I. (2013). Children's literature as a tool for educative and cultural action. Reflections on its impossibility based on the adult's shadow. *Educación XXI*, 16 (2), 247-264. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10341

RESUMEN

El propósito de este artículo es investigar acerca de la disciplina Literatura Infantil. La proliferación de publicaciones y estudios relativos a la misma motiva que sea nuestro deseo el indagar sobre su legitimidad. Queremos expresar nuestras dudas acerca de la posibilidad de la materia ya que asienta sus fundamentos en la inocencia y pureza del mundo infantil. Dicha concepción tiene sus orígenes en las ideas aportadas por Locke y Rousseau. Ahora bien, ¿qué sucede si el mito se derrumba? ¿Y si la Literatura Infantil no es posible? ¿Qué intervención tienen el adulto y la sociedad en esta supuesta modalidad Literaria? ¿Y si el término dogma estuviese implicado en la Literatura Infantil? ¿Sería entonces tan libre el niño para poder construir su pensamiento?

Ya en 1984 el clásico ensayo de Jacqueline Rose cuestionaba la posibilidad de la Literatura. Por ello, retomando dicha aportación, a lo largo de estas líneas trataremos de proporcionar nuestras respuestas apoyando las mismas en argumentos y ejemplos de situaciones que pueden invalidar la legitimidad de la Literatura Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article concerns the reflection on Children's Literature. The emergent number of publications and studies related to this field create a motivation to research on its legitimacy. It is our desire to mention our doubts about the impossibility of Children's Literature because its roots are based on the innocence of Children's world. This assumption has its origins on Locke and Rousseau's ideas. But, what happens if the myth disappears? And, what happens if Children's Literature is not possible? What is the role of the adult and society? And what happens if the *dogma* appears in Children's Literature? Would it be for children a possibility to build their free thought?

In 1984, Jacqueline Rose's classic essay mentioned the impossibility of Children's Literature. Because of this, we will base our text on that idea. We will try to give some answers to the proposed questions, as well as giving examples to invalid the legitimacy of Children's Literature.

INTRODUCCIÓN

La proliferación de la Literatura Infantil como disciplina en los tiempos actuales motiva el planteamiento de este artículo ya que no parece casual que la producción de este tipo de textos haya sido incrementada. El término infantil confiere cierto halo de inocencia a la disciplina pero, ¿cuál es la relación de la misma con el mundo educativo? Y yendo más allá, ¿cuál es su relación con la idea de Estado y de ciudadanía? La juventud de la materia (Pearson y Wright, 2009) nos hace buscar en sus inicios los motivos por los cuales se ha legitimado su presencia en el mundo cultural. Y de ese modo, encontramos a pensadores como Rousseau quien en su intento por hacer emerger la presencia del niño/a tal vez dio pie a la creación de un posible instrumento de control para la formación de personas llamado Literatura Infantil.

El análisis del lugar de este tipo de Literatura en el entramado social nos conduce al planteamiento clásico referido a si constituye o no un género dadas sus características específicas. Al respecto, tendremos que retomar definiciones de la misma y sobre todo discutir si supone una variante de la Literatura general o simplemente es Literatura y sobra la denominación Infantil. A través de estas líneas reflexionaremos acerca de la imposibilidad de la Literatura Infantil concebida como algo autónomo e inocente enfocado a la formación y disfrute de niños y niñas.

1. LITERATURA INFANTIL

Hablar de este tipo de Literatura supone considerar en gran medida su juventud. Realmente, la proliferación acerca de su consideración y estudio

se remonta a poco más de dos siglos por lo que el problema historiográfico se convierte en un obstáculo a la hora de reivindicar su importancia dentro de los entramados educativo y social, pese a que existen aportaciones que tratan de reflexionar sobre el estado de la cuestión (Cerrillo y García Padrino, 2000) sigue siendo complicado contemplar una historia sólida de esta modalidad literaria. El conflicto emerge cuando nos planteamos si podemos segregarla de la Literatura general y convertirla en algo específico. González Gil (1979: 278) menciona:

Literatura General y Literatura Infantil tienen unas características comunes; pero, a veces, no es suficiente añadir unas notas diferenciadoras para clarificar nuestra cuestión. La realidad es compleja y observamos hechos como el siguiente: se encuentran niños y adultos que se identifican y satisfacen con obras literarias idénticas, o una obra literaria gusta a un adulto y a varios niños... ¡Difícil delimitación la que tiene que contar con el gusto y la libertad del arte!

Actualmente, en el ámbito social existe un lugar para la Literatura Infantil. Ediciones SM (2011) nos aporta datos relativos al consumo en el sector. Así, el consumo en literatura infantil y juvenil creció en volumen (11,9%) y en valor (11,4%) casi el triple que el total del sector del libro. La facturación en literatura infantil y juvenil ascendió a 327 millones de euros, creciendo en los últimos cinco años aproximadamente un 20%, algo menos del doble del crecimiento del conjunto del sector. La Literatura Infantil y Juvenil representa actualmente un 10% del total del mercado del libro. Sin embargo, 2010 se ha mostrado como el año en el que la literatura infantil y juvenil no ha podido escapar de la crisis económica. Así, ha visto mermados los números positivos que ha mostrado en la última década. Se puede señalar que la Literatura Infantil y Juvenil ha atravesado un momento de gran expansión, incluso ha mostrado una fortaleza superior al resto de sectores del libro. Muchos factores intervienen en la configuración de estos datos favorables, pero uno de los principales tiene que ver con la aparición del *fenómeno vampiros*, el cual ha creado una categoría literaria propia y específica que aborda temas fantásticos junto con un guiño a la novela romántica (muy apreciada por el público femenino).

A la luz de estos datos es preciso reflexionar sobre la naturaleza de estos textos. Es necesario aludir a la presencia de libros pedagógicos entremezclados en las cifras mencionadas. En muchas ocasiones los mismos carecen de ficción o de argumento por lo que difícilmente podrían ser calificados como Literatura. Al respecto, se retoma el debate clásico acerca de la Literatura Infantil como un arte o como un medio, es decir, optar por la perspectiva estética o por la funcional. Apostar por la primera opción supone alejarse del uso de esta Literatura con fines didácticos, únicamente

tratando de deleitar al lector con el contenido de las lecturas pero sin ir más allá de las mismas. Mendoza (2005) nos revela su impresión relativa a que la Literatura Infantil no debe ser enseñada sino disfrutada, alejándose en gran medida de la utilización de este tipo de Literatura dentro de las aulas. Por el contrario en diferentes publicaciones también se ha defendido la importancia de la Literatura Infantil, su carácter transversal y por ende su inclusión como recurso fundamental en los diseños educativos.

Lejos de discutir acerca de una decantación u otra pensamos que es más trascendente la reflexión sobre la naturaleza de la disciplina. Citando a Cervera (1991), él nos indica que la Literatura Infantil trata de poner ante los ojos de los niños algunos retazos de vida, del mundo, de la sociedad, del ambiente inmediato o lejano, de la realidad asequible o inalcanzable, mediante un sistema de representaciones, casi siempre con una llamada a la fantasía. Este planteamiento no supone una auténtica separación de la Literatura general. Sin embargo, la modernidad y la postmodernidad han generado un espacio propio para la Literatura Infantil y prueba de ello son los estudios y recopilaciones que con respecto de la misma se han llevado a cabo.

Las recopilaciones que se han realizado en España sobre este tipo de Literatura son numerosas. Así, como ejemplos podemos hallar los trabajos de Amalia Bermejo (1993 y 1999), los de Carmen Bravo-Villasante (1970 y 1985), volúmenes de Luis Daniel González (1997), la *Historia Portátil de la Literatura Infantil* de Ana Garralón (2001) o las claves proporcionadas por Teresa Colomer (2002). De igual modo, son numerosos los estudios teóricos en torno a la misma, por ejemplo las aportaciones de Sánchez-Corral (2005), Cerrillo (2007), Díaz-Plaja (2009) o la reedición revisada del texto de Colomer (2010); sin embargo, los autores y estudiosos no terminan de ponerse de acuerdo en lo que respecta a la existencia de un determinado canon que se pueda tomar como referente a la hora de plantear la Literatura Infantil como objeto de estudio (García Padrino, 2005). Y es que, este aspecto se constituye en otra de las importantes trabas para que la consideración social sea mayor. Paradójicamente, autores como Cervera (1991), García Rivera (1995) o Colomer (1999) han teorizado con gran acierto acerca de las funciones de este tipo de Literatura y todos coinciden en el hecho referido a que los niños y las niñas consiguen una más óptima socialización a través del uso de estos textos, ya reciban los mismos de manera oral o escrita. Pero, la llamada socialización que estas autoras y autores mencionan, puede que esconda una determinada intención dogmática, un discurso implícito. De esta manera, la denominación infantil serviría para ocultar patrones de comportamiento determinado que en el caso que en este artículo abordaremos —la cultura occidental— conforma mentalidades colectivas, es decir, desde edades tempranas niños y niñas reciben por parte de la sociedad una determinada formación que se encuentra encapsulada en los textos de la denominada Literatura Infantil.

Buscando las raíces de esta posible modalidad literaria hallamos la ineludible referencia a Rousseau. Domínguez (1997: 42-43) relata:

Quizás por sentimiento personal de rebeldía, por su simpatía a las masas y su indiferencia a las clases elevadas, supo rebelarse violentamente y remover las creencias y principios de aquella sociedad con un complejo e innovador pensamiento pedagógico-político

La consideración que del niño realiza este autor motiva que surja la necesidad de detectar ámbitos para esas personas de menor edad y una reivindicación de su educación —incluyendo la literaria—. Por esa razón en el siguiente apartado buscaremos relaciones entre este autor, la infancia y la Literatura Infantil. Se añaden otros pensadores como Locke y Hobbes que también incluimos en la génesis de la construcción de la Literatura Infantil.

2. ROUSSEAU, LOCKE Y HOBBS: INFERENCIAS RELATIVAS A LA INFANCIA

Sin duda que Rousseau es uno de los autores que ha contribuido con más fuerza a configurar nuestra identidad moderna. Con relación a esta premisa Todorov (1986) se planteó una lectura de los textos de Rousseau determinando tres sendas que la persona compleja puede recorrer: la de la naturaleza, la de la civilización y un camino intermedio de reconciliación entre ambos extremos, que supone la verdadera senda moral. Más allá del planteamiento de la educación del joven para que éste mantenga las ventajas de la civilización sin que ésta le corrompa, para nuestra reflexión es interesante la idea de Estado ya que el mismo va a ser el objeto de una creación cultural determinada, es decir, el entramado cultural soportará la idea de Estado reflejando sus ideas, historia y anhelos. En *El contrato social*, su obra de 1762, Rousseau afirma que una vez concebido el contrato, el Estado se funda sin la religión, aunque también asintió que la política no puede prescindir de la misma. La consecuencia fue la elaboración del concepto de religión civil, el cual fue rechazado por sus contemporáneos.

Es trascendente citar que él observa dos tipos de Religión, la del individuo y la de la sociedad. La primera es desorganizada centrada en la moralidad y las cuestiones referidas a un Dios. En relación con la segunda el autor es claro, ningún estado puede ser fundado sin que exista una Religión en su base. Los principios de Rousseau no son teocráticos, podría considerarse que el sistema ideado por este autor es una versión secular de lo cristiano pero en realidad él ofrece una integración de ambos. Para este autor, el discurso religioso sí consiste en un aspecto esencial de su teoría política. Desde el punto de vista de Rousseau, se ha creado un Estado que necesita

leyes. Pero el único con la autoridad para dictarlas (el pueblo) carece de la prudencia para formularlas. Si éste las formulara, dicho Estado estaría condenado a perecer. Así, Rousseau propone poner la religión al servicio del Estado. La primera será útil para el segundo. Si bien el Estado se cimenta sobre fundamentos laicos, sí precisa del discurso religioso para sus primeros pasos cuando el pueblo no está preparado para legislar. Finalmente, el discurso religioso será clave para que la ciudadanía sea libre (Riley, 2000).

Propugnar esta línea argumental supone admitir que en dicha religión civil se encuentra asumida la idea del dogmatismo. Pese a que se prescinda de la idea teocéntrica sí se siguen admitiendo unos parámetros de imposición. Unida a esta idea podemos citar a Hobbes cuyo texto clave, *El Leviatán* trata de huir del sentido teológico que está próximo al Paraíso, procurando hallar una explicación más terrenal, más racional de la organización social que realizan los seres humanos. De este modo, centra sus esfuerzos en la explicación de las relaciones humanas y de la organización que las personas establecen con respecto de las mismas. La creación del Estado para Hobbes surge tras una situación en la que la guerra de todos contra todos se ha planteado. Uno de sus pilares tiene que ver con la percepción referida a que «de la igualdad procede la desconfianza». Para Hobbes (2002), la tendencia natural de los humanos es la que tiene que ver con un continuo afán de poder que únicamente cesa con la llegada del *Tanatos*. Digamos que el no sentirse distinto o superior supone tener que buscar esta situación. Únicamente la llegada de la muerte permitiría poner freno a esta ambición derivada de la llegada a la realidad con unas condiciones similares a las de sus semejantes. Una vez definido el concepto, Hobbes decide denominar *Leviatán* a un dios mortal que tendrá como misión infundir temor a la ciudadanía para preservar la paz. Tomando como referencia esa soberanía se proporciona cobertura a la no aparición de la desconfianza y el temor mutuo. El término *Leviatán* se relaciona con un tipo de poder referido a una república civil. Se inspira en el poder del monstruo bíblico, de ese modo Hobbes legitima los gobiernos. Obviamente, no todos los gobiernos pueden ser iguales sino que existen diferencias entre los mismos. La principal estriba en el representante. Si éste es individual, hablamos de monarquía, si es colectivo hablaremos de democracia o gobierno popular. En cualquier caso, el soberano velará por la preservación de la seguridad de sus súbditos, por la búsqueda de la felicidad de los mismos y por el diseño de leyes orientadas a la mantención de la paz.

Pese a los deseos de igualdad de oportunidades que sin duda repercutirían en la posibilidad personal de elección, apreciamos que el dogmatismo sigue presente en las ideas sugeridas. Por esa razón, si pensamos en el mundo infantil, en la Literatura Infantil, no es lejano pensar que dichos textos están bañados por un compendio de ideas determinadas, las cuales

tienen su inspiración en la formación de una ciudadanía acorde con el Estado en el cual van a ser insertadas. Tanto Rousseau como Locke construyeron un mito relacionado con lo natural del lenguaje y lo natural del ser humano antes de ser corrompido por la sociedad. De igual manera, la Literatura Infantil se ha amparado en tal mito para afirmar que el niño accede a textos que no están contaminados por el mundo adulto. Dicha situación no es compatible con las ideas formuladas por Locke (1690/2007) quien indica que en la sociedad se dictan unas normas que serán la continuidad de las leyes naturales y que consistirán en el reconocimiento de los fines de la naturaleza de hombres libres e iguales, a asegurar los derechos de la libertad, la igualdad, la vida y la propiedad. En su texto, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke da el paso decisivo que caracteriza a la modernidad que consiste en romper con la metafísica que hasta entonces había dominado la idea del hombre y del mundo. En lo referido a lo educativo confiere a la misma una finalidad mundana y formula como aspiración la felicidad. Ahora bien, en sus postulados menciona que sólo cabe someterse a la razón propia —fin del proceso educativo— si antes nos hemos visto sometidos a la razón de otro, es decir, a la del educador.

Estas ideas van calando en la elaboración de ese instrumento de acceso a la cultura que supone la Literatura Infantil. Las ideas de Locke y Rousseau confrontadas a las de Hobbes no están sin embargo tan lejanas de éste. Dicha situación se debe a que desde nuestro punto de vista la Literatura Infantil se convierte en instrumento de control y desde la misma se infunden una serie de ideas que confeccionan un universo cultural que finalmente redunda en lo político y en el comportamiento de la ciudadanía. La aludida transmisión de patrones de comportamiento se apodera de los citados textos, idea ésta esbozada por Sánchez Corral (1992). Por ello, como clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil se consideran obras concretas que incluyen una serie de valores y comportamientos que no son asépticos sino que están destinados a que de una manera consciente o inconsciente germinen en los niños, moldeando su forma de ser, haciendo que su socialización sea dirigida.

3. TRADICIÓN OCCIDENTAL: EDUCACIÓN, LIBROS INFANTILES Y ¿DOGMATISMO?

Como hemos mencionado la cuestión de un canon de Literatura Infantil es una idea controvertida. En primer lugar tendríamos que aunar posturas con respecto de la tradición oriental y la occidental. Teniendo en cuenta que este hecho es una tarea harto complicada, si nos centramos únicamente en la visión occidental, observamos que los intentos por delimitar el mencionado canon son diversos y no alcanzan el consenso. Como muestra de la falta de acuerdo, citemos una de las últimas publicaciones de Lerer (2009)

en la cual plantea una historia de la Literatura Infantil que abarcaría desde las fábulas de Esopo hasta los tiempos actuales. Pero, ¿las fábulas de Esopo pueden ser consideradas textos infantiles? Su carácter didáctico puede derivar en adaptaciones pero en realidad son preocupaciones adultas las que se muestran en dichos textos. De igual manera, podemos aludir en España a la selección de cien textos de Literatura Infantil (Tejerina, 2004), en la cual se aportan textos que también podrían tener detractores con respecto de su elección para el mundo infantil.

En todo caso, contemporáneamente, sí que existe cierto acuerdo en considerar determinados textos de Literatura Infantil como clásicos. Ahora bien, ¿qué esconden esos clásicos? ¿Son obras óptimas para niños y niñas o puede que sean otras las razones por las cuales ha trascendido su presencia cultural? Observemos a continuación claros ejemplos que sustentan esta suposición.

En primer lugar podemos mencionar aquellas historias que son clave para la labor en Educación Infantil o primeros cursos de Educación Primaria, los cuentos. Como referente clásico se usan los textos de Perrault, Grimm o Andersen. Si analizamos cada uno de los casos, cualquiera de los cuentos que se incluyen en las colecciones o recopilaciones de estos autores conllevan una serie subrepticia de valores y comportamientos los cuales consolidan la formación de un pensamiento concreto el cual deriva en actuaciones particulares. En ellos reside parte del patrimonio cultural que se va trasvasando de generación en generación. No estamos criticando la función de los cuentos de hadas, al respecto estamos de acuerdo con Zipes (1983: 1), cuando indica:

«The fairy tale may be the most important cultural and social event in most children's lives. Fairy tales for children as universal, ageless therapeutic, miraculous, and beautiful, is the way they have come down to us in history.»

El cuento de hadas puede que sea el acontecimiento social y cultural más importante en la vida de los niños. A lo largo de la historia el cuento por su carácter universal, terapéutico, milagroso y hermoso, siempre ha llegado a los niños. (Traducción de los autores).

Pero ese bagaje cultural tiene su fundamento en creencias determinadas. De este modo, los cuentos de Charles Perrault transmiten una sociedad patriarcal y jerarquizada en la que las estructuras corresponden a estamentos de poder. Se establecen dicotomías entre villanos y héroes y los desenlaces en muchas ocasiones enlazan con recompensas económicas o progresión en el escalafón social. Es lógico que si se utilizan las ideas o adaptaciones de esos cuentos durante tres siglos, las estructuras sociales, si bien se han transfor-

mado, mantienen en su base ese tipo de pensamientos. A esto hay que añadir, las cuestiones relativas al género, ya que parte de la discriminación en razón del mismo se puede atribuir al uso de estas historias. En la misma línea argumentativa que Perrault hallamos los cuentos de los hermanos Grimm quienes atribuyen un carácter más violento a sus historias pero las mismas comparten valores con las cuestiones que Perrault recopiló. Caso aparte es el que corresponde a Andersen, la belleza de sus textos hace que se hayan convertido en clásicos. Pero el análisis de los mismos muestran en muchos casos cuestiones autobiográficas que tienen que ver con los problemas de aceptación social del autor. Este hecho redundante en las diferencias sociales que se establecen entre las personas y nos conducen a pensar en una posible reactivación del conflicto ya que se pone de manifiesto que hay sujetos que no poseen las mismas características que el resto. Por otra parte, el autor danés infunde a sus textos un carácter religioso, por lo que está trasvasando esas ideas mediante los mismos. De una forma oculta, el dogmatismo se transmite en dichas historias (recordemos *La niña de los Fósforos* o *El firme soldado de plomo* donde sus finales tienen una unívoca interpretación cristiana). Otro autor del que determinados cuentos se han adaptado al mundo infantil es Óscar Wilde, sus textos más conocidos en esta modalidad son eminentemente religiosos aunque se hallan envueltos en un intento de alegoría.

En este sentido Pérez-Díaz (2007: 23) nos indica:

«El origen de la llamada LIJ se funda, pues, en una innegable paradoja: porque aquellas obras que hoy se consideran clásicos del, por algunos llamado, «género» y por otros tachados como modalidad o definido como «series», en el desarrollo literario de cada país en cuestión, no fueron ni remotamente pensadas para los pequeños. Tal vez sus autores hubieran palidecido de pena y dolor al ver cuál fue el público que, en definitiva, se hizo un consuetudinario consumidor de sus libros.»

Retomando la idea dogmática, otro texto clásico como *Las aventuras de Pinocho* (Carlo Collodi), basa toda su trama en el aspecto moral y en una visión teológica del mundo. Las inclemencias sufridas por Pinocho se deben a su mal comportamiento y en función del mismo recibe sus castigos, aunque finalmente se redime y puede vivir feliz. Más cuestiones que se pueden asociar al tema las podemos encontrar en otro clásico como *Alicia en el país de las Maravillas*, el texto de Lewis Carroll además de pertenecer a la corriente del *non sense*, incluye alusiones bíblicas como la bebida y comida de la niña para hacerse más grande o más pequeña. Otros textos juveniles como *El León, la bruja y el armario*, de C. S. Lewis libro integrante de la saga *Las crónicas de Narnia*, supone una clara alegoría bíblica. No parece casual que estos aspectos estén incluidos en los textos infantiles y juveniles. Suponen una clara delimitación del conocimiento al cual acceden las personas de menor edad.

Otro ejemplo paradigmático que tiene que ver con los clásicos lo hallamos en el texto de James Barrie, *Peter Pan*, en él encontramos una clara disposición para definir los papeles del varón y de la mujer. Camuflado en la historia del niño que no quería crecer se muestran unos comportamientos determinados que los lectores u oyentes pueden recibir. Los ejemplos son múltiples y podríamos ir describiendo cada uno de ellos, pero consideramos pertinente no olvidarnos de la intervención de Disney en el moldeamiento y adaptación de estos clásicos. Sin duda. Núñez y Loscertales (2008: p. 762) nos indican:

Tras escenarios encantados, números musicales coloristas o fascinantes personajes que atolondran con su bondad o su maldad, se esconden componentes ideológicos que deforman la realidad, potenciando una interacción social basada en el sexismo.

Contemporáneamente Disney ha sido el medio transmisor de los textos clásicos ya que ha adaptado los mismos a ese escenario atractivo para el espectador. Sin duda que el factor consumista e industrial anula las cuestiones de formación del pensamiento autónomo y crítico (Giroux, 2000). Así, contemplamos inermes cómo el entramado social interviene de manera significativa en la confección, selección e imposición de textos infantiles por lo que el mito relacionado con la asepsia e inocencia contenida en los mismos se derrumba dando paso al término dogma. Poco a poco, vamos desmontando la posibilidad de la Literatura Infantil.

4. SOBRE EL ADULTO ESCONDIDO EN TODO LIBRO DE LITERATURA INFANTIL

Apoyándonos en los apartados precedentes, comprobamos cómo el desiderátum relacionado con la Literatura Infantil es claro pero la sombra del adulto es evidente y la instrumentalización de la misma es algo posible de ser intuido. El principal problema es discutir acerca de si el adulto escondido en los textos infantiles tiene o no su efecto en el entendimiento de los niños. Nodelman, (2008: 8) menciona:

«I have to wonder, of course, if a child reader would be equally aware of this shadow text. The obvious answer to that question seems to be «No». The reason for the simplicity is the author's assumption about the limited abilities of the implied audience. Wouldn't that mean that child readers see no more than the simple words actually say? (Nodelman, 2008: 8).»

Por supuesto tengo que cuestionarme si un lector infantil será consciente de lo que se oculta tras los textos. La respuesta obvia parece ser «No».

La razón es la asunción del autor acerca de las limitaciones del público infantil. ¿Significa esto que el lector infantil no ve más allá de la simpleza del texto? (Traducción de los autores).

La respuesta a esa situación sería posible realizando estudios longitudinales que indagasen en el subconsciente de los niños. Nuestra evidencia serían las estructuras sociales, las cuales no difieren en demasía de épocas precedentes. ¿La revolución ideológica generada por la revolución francesa o por las aportaciones educativas de Locke y Rousseau se mantiene en la actualidad? Y si es así, ¿qué grado de implicación en dicha consolidación tienen los textos denominados infantiles? Si estos últimos son textos que han sido leídos por los niños y estos han hecho que pasen al mundo infantil, ¿son conscientes los niños de sus connotaciones? Pérez-Díaz (2007: p. 52) indica:

Michael Ende, quien en repetidas ocasiones vivió los rigores de este encasillamiento o censura, expresó que en realidad no escribía para niños, sino que esa clase de historias, revestidas del ropaje usual del canon infantil más fantástico, le permitía adentrarse en temas y atmósferas que una literatura más realista o adulta no le hubiera posibilitado (Pérez-Díaz, 2007: p. 52).

El autor alemán es uno de los más afamados escritores en el mundo infantil y juvenil del siglo XX y sin embargo su intención no era implicarse exactamente con el ámbito de los niños. Podemos afirmar que gran parte del texto está impregnado por la huella del adulto, en este caso el escritor o la escritora. Las creencias, preocupaciones o anhelos del mismo se proyectan en los textos que posteriormente serán leídos por los niños y las niñas. Así, la Literatura Infantil pierde su carácter inocente y pasa a ser un texto literario que infunde al lector una serie de expectativas igual que lo haría un texto de la Literatura. Desde este punto de vista, no sería lógica la denominación *Infantil* sino que textos como *Pinocho*, *Peter Pan* o *La historia interminable* serían obras literarias sin necesidad de ser ubicadas en una supuesta modalidad o género. De esta manera, incluimos nuevamente términos de Nodelman (2008: 38-139):

«While there can be no question that children's literature exists —that there is a body of literary texts labeled as intended for an audience of children— a surprising number of adults question the existence of children's literature as a genre with definable characteristics (Nodelman, 2008: p. 138-139).»

Mientras que no hay discusión acerca de la existencia de la Literatura Infantil —dado que hay numerosos textos etiquetados para el público infantil— un número importante de adultos cuestionan la existencia de la Literatura Infantil como género con características identificables (Traducción de los autores).

Observamos una paradoja ya que se habría creado un espacio para un género literario que no sería tal aunque la etiqueta social ya está generada. A partir de la misma se construye un importante mercado, el cual debe ser analizado ya que se apoya en un utilitarismo y consumismo que probablemente se aleje de los ideales del ámbito literario. ¿Adquiere pues la Literatura Infantil la característica *imposible*?

5. RETOMANDO LAS CONSIDERACIONES DE JACQUELINE ROSE: LA IMPOSIBILIDAD DE LA LITERATURA INFANTIL

Las cuestiones previas tienen que ser completadas con las reflexiones hechas por Jacqueline Rose (1984). La imposibilidad de la Literatura Infantil posee uno de sus fundamentos en quién narra las historias. ¿Dónde se encuentra el narrador de estos textos? Así, el escritor o escritora de Literatura Infantil, pese a presentar una unidad lingüística coherente y cohesionada no pierde su carácter autoritario con respecto del texto que ha creado e infunde en el mismo una serie de creencias que son recibidas por el público infantil. Rebeca Lukens afirma (2003: 9):

«Children are not little adults. They are different from adults in experience, but not in species, or to put it differently, in degree but not in kind. We can say then of literature for young readers that it differs from literature for adults in degree but not in kind.»

Los niños no son pequeños adultos. Son diferentes de los adultos en experiencias pero no en esencia, o por decirlo de otro modo, en grado pero no en formas. Podemos decir que la literatura para los jóvenes lectores difiere de los adultos en grado pero no en formas. (Traducción de los autores).

Teniendo en cuenta esta consideración no podríamos tener en cuenta la denominación infantil atendiendo a las características de los textos, sino que deberíamos valorar el público que hace uso de los textos. Toda la Literatura, la que denominamos para adultos y la etiquetada para niños, responde esencialmente a problemas relacionados con el ser humano, cuestiones de sexualidad, lenguaje e historia. Supuestamente la cuestión represiva sí podría ser una característica de los textos infantiles, aunque desde un punto de vista psicoanalítico, Bettelheim (1978) indica que las connotaciones sexuales están presentes en las historias infantiles, y dependiendo de la lectura que hagamos del texto, las identificaremos o no.

Uno de los principales puntos sólidos en los cuales basar la imposibilidad de la Literatura Infantil tiene que ver con el argumento referido a la imposible relación entre niños y adultos. Esta situación no es cierta ya que

presupone una distinción absoluta entre el mundo infantil y el adulto. Éste ha sido uno de los ejes de debate en muchos textos literarios y no está justificado, ya que dicho maniqueísmo no es real. Cuando el adulto asume la responsabilidad de crear un texto que supuestamente se dirige a niños es objeto de una paradoja ya que no puede abstraerse de su condición y experiencias y ellas serán proyectadas en el texto para niños. No podemos pensar en textos asépticos ya que la infancia de las personas no es un periodo temporal que se desvanece sino que aspectos de la misma perviven en la memoria de las personas. Así, los textos creados se convierten en híbridos de experiencias infantiles de los autores aunadas con experiencias recientes, preocupaciones o creencias que puede poseer.

Jacqueline Rose (1984) nos sugiere que la categoría que denominamos Literatura Infantil en sí misma es una fantasía —una fantasía de lo imaginario, asexuada, en la cual el niño o niña se asemeja a las figuras parentales—. Por ello, la ficción infantil se circunscribe a una moralidad que va más allá de una transparente pedagogía. Ese entramado infantil que se ha creado intenta recrear un espacio imaginario que aparentemente es lúdico pero que en realidad es formativo, haciendo que el niño o la niña queden inmersos en el espacio social y cultural del cual es ciudadano/a. Lo que denominamos Literatura Infantil no puede ser entendida como una reflexión sobre los valores cambiantes y las concepciones que sobre el niño se tiene. Probablemente sea mejor referirse a ella como una referencia para nuestras relaciones con lo lingüístico y las imágenes del mundo que percibimos.

No queda claro pues la situación concreta de la Literatura Infantil y es que un cuarto de siglo más tarde de las aportaciones de Rose, la producción se ha incrementado pero todo lo editado no puede considerarse Literatura. Muchos son materiales para niños o incluso pseudotextos (adaptaciones en formato libro de películas Disney o Pixar) y no se podrían etiquetar como Literatura. Por esa razón adquiere mucho peso la percepción relativa a que debemos hablar de Literatura en general y no tratar de generar un espacio que tiende más hacia lo comercial que hacia lo artístico.

Hay que reseñar que los textos más leídos en el ámbito nacional que tienen que ver con la literatura infantil se corresponden con obras extranjeras como *Kika Superbruja* o *Gerónimo Stilton*. Ambos textos en ocasiones recogen textos de la Literatura como por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha* o *La Isla del tesoro* y fusionan personajes. Este híbrido difícilmente es comprendido por los niños. Así, nos hallamos a medio camino entre una y otra variedad de textos. Como mencionábamos previamente, además de esta circunstancia, el hecho de que los estantes de Literatura Infantil se vean cubiertos por material derivado de películas o materiales manipulables, hace que el término Literatura quede en entredicho.

6. CONCLUSIÓN: ¿LA DENOMINACIÓN LITERATURA INFANTIL CORRESPONDE A UNA ILUSIÓN O A UN INTERÉS PARTICULAR?

Una vez hemos transitado por los distintos apartados creemos que una idea clara subyace a esta aportación: la imposibilidad de la Literatura Infantil. En primer lugar, el uso del término Literatura implica una dimensión artística y una consideración universal, dicho arte supone un continuum en la vida de las personas, por lo que no podemos plantear una lectura de textos que se circunscriba a una etapa vital, es decir, un texto es literario y no debe ser encasillado en una franja de edad con el fin de excluir a personas que no se encuentran en la misma. También, lejos de poseer un carácter aséptico la Literatura Infantil está impregnada de las creencias y pensamientos de la sociedad en la cual se inserta. Por ello, no es posible pensar en un mundo infantil idílico con textos que únicamente suponen una distracción para niños y niñas. De algún modo, se crea un entramado determinado para que la persona de menor edad transite por un proceso de andamiaje y se inserte en la sociedad de la que forma parte. De ahí que hayamos mencionado en el desarrollo de esta aportación el término dogma. Está claro que los textos conllevan unas creencias y formas de comportamiento. Solamente tenemos que aludir a la factoría Disney que aunque no sea Literatura sí que se ha apoderado del espacio cognoscitivo para moldear las mentes de las personas de una manera determinada; de igual manera, hemos mencionado los cuentos clásicos que incluyen anclajes sociales que se van trasvasando entre las generaciones que pertenecen a una sociedad y a su cultura.

Ya no es posible negar la Literatura Infantil ya que posee un lugar en el ámbito social pero sí considerar la paradoja que supone su reconocimiento ya que supone una exclusión de las personas mayores y supone negar el periodo infantil que las personas han vivido ya que se crea un espacio temporal cerrado que sólo corresponde a una etapa vital. Actualmente, el interés por la Literatura Infantil es más comercial que artístico. De ese modo, como hemos visto en nuestra aportación los índices de ventas son superiores a los relacionados con el mercado del libro convencional. Las consideraciones educativas de Rousseau y Locke no resistieron la religión civil que subyace a las manifestaciones culturales y las demostraciones dogmáticas recorren el ámbito de la Literatura Infantil, generando textos, en el caso de los clásicos, que si son analizados con exhaustividad, se alojan en la dimensión referida a lo controvertido.

Como conclusión queremos incidir en lo importante que es el modo de selección de textos por parte del profesorado, educadores y profesionales del ámbito (por ejemplo, bibliotecarios), ya que es decisivo saber qué es Literatura y qué es un material educativo que puede ayudar a mejorar destrezas o incidir en un momento de ocio que pueda tener el alumnado. La paradoja

referida a la imposibilidad parece que no tiene una clara solución. Desde nuestro punto de vista, aceptamos la existencia y presencia de esta variedad literaria, pero advertimos de la trascendencia de la posible intencionalidad de los textos y sobre todo del manejo de los mismos por determinados sectores de alumnado inducidos por la selección que el adulto ha realizado. En su modelo de análisis Olaziregui (2009) ya incluye el estudio de la ideología asociada a la Literatura Infantil como un aspecto trascendente para la investigación. De ese modo, coincide con nuestras premisas previas relacionadas con la transmisión de patrones de comportamiento intencionados por parte de la sociedad. Consciente o inconscientemente los autores de Literatura Infantil imprimen a sus textos unas ideas y creencias y esto redundará en la imposibilidad de la materia concebida como algo puro perteneciente al mundo infantil —no corrompido por los adultos—.

Como factor añadido a estas cuestiones de selección de textos y consideración de la Literatura Infantil se contempla el concepto de literacidad. Cassany (2006) nos indica que conviene preguntarnos qué leemos en este siglo XXI y cuáles son las circunstancias que atañen a dicho acto lector. Obviamente entre los mismos se hallan los formatos y aunque en el ámbito de la literatura infantil todavía no se ha expandido notablemente la intervención tecnológica, tenemos que tener previsto que en el futuro los textos multimodales tendrán presencia en este sector. En ese caso, la definición de Literatura Infantil se convertirá en algo más complicado a la par que ya comienza a ser difícil el hecho de conferir una definición al acto lector con la utilización de la tecnología.

Mediante estas líneas nuestra intención ha sido crear un espacio de reflexión que ayude a interpretar y discutir mejor asunciones tácitas aportadas socialmente que confieren un espacio social, cultural y científico a la Literatura Infantil. Como línea futura de investigación interesante nos planteamos la comparación de las tradiciones occidental y oriental con el fin de comprobar si la imposibilidad apuntada en esta aportación es compartida por ambas tradiciones culturales, además de profundizar en las cuestiones referidas a la literacidad y a los nuevos formatos de lectura que sin duda atañen a la Literatura Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, A. (1993). *Para saber más de literatura infantil y juvenil: una bibliografía*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil-Juvenil.
- Bermejo, A. (1999). *La Literatura Infantil en España*. Madrid: Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil.
- Bettelheim, B. (1978). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. Londres: Peregrine.
- Bravo-Villasante, C. (1970). *Historia de la Literatura Infantil Española*. (2 vols.). Madrid: Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. y García-Padrino, J. (Coords.) (2000). *Presente y futuro de la Literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto: Mensajero.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: FGSR.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 17-28.
- Domínguez, E. (1997). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica, en Colom, A. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel, 41-59.
- García-Padrino, J. (2005). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable, en Utanda, M. C.; Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 63-83.
- García-Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Giroux, H. (2000). ¿Son las películas Disney buenas para sus hijos?, en Steinberg, S. y Kincheloe, J. L. (Comp). *Cultura Infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 65-78.
- González, L. M. (1997). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- González-Gil, D. (1979). Literatura Infantil. Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce*, 2, 275-300.
- Grupo SM (2011). *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2011*. Madrid: SM.
- Hobbes, T. (2002) (1651). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago: Chicago University Press.
- Locke, J. (2007) (1693). *Ensayo Sobre el entendimiento humano*. Madrid: Porrúa.

- Lukens, R. (2003). *A critical handbook of Children's Literature*. Boston: Pearson Education.
- Mendoza, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil, en Utanda, M. C.; Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33-61.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's Literature*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (2008). El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31, 757-763.
- Olaziregui, M. J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. *Capiletra: Revista Internacional de Filología*, 46, 207-217.
- Pearson, L. & Wright, K. (2009). Key Debates in Children's Literature: the child, the book and the discipline. *Write4Children: the International Journal for the Practice and Theories of Writing for Children and Children's Literature*, 1 (1), 67-72.
- Pérez-Díaz, E. (2007). *El escritor frente al mito de un niño lector*. Madrid: Anaya.
- Riley, P. (2000). *The Cambridge companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the impossibility of Children's Literature*. Londres: Macmillan.
- Rousseau, J. J. (1986) (1762). *Del contrato social*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la Literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso, *Cauce*, 14-15, 525-560.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura Infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo XX: el canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: Revista de la asociación de amigos del libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.
- Todorov, S. (1986). *Frágil felicidad. Un nuevo ensayo sobre Rousseau*. Madrid: Gedisa.
- Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge.

PALABRAS CLAVE

Literatura Infantil; Educación; Cultura; Sociedad; Rousseau; Locke

KEY WORDS

Children's Literature; Education; Culture; Society; Rousseau; Locke

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Dr. Amando López Valero, Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ejerce su labor docente e investigadora en dicha área en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Dr. Eduardo Encabo Fernández, Profesor Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ejerce su labor docente e investigadora en dicha área en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Dra. Isabel Jerez Martínez, Profesora Ayudante Doctor en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ejerce su labor docente e investigadora en dicha área en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Albacete).

Dirección postal de los autores: Amando López Valero
Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia
Facultad de Educación Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Campus Universitario Espinardo s/n
30100 Espinardo Murcia
E.mail: amandolo@um.es
E.mail: edencabo@um.es

Isabel Jerez Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
Facultad de Educación. Campus de Albacete
Plaza de la Universidad nº 3
02071 Albacete
E.mail: Isabel.jerezmartinez@uclm.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Diciembre. 2010

Fecha modificación Artículo: 16. Septiembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 29. Septiembre. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 30. Noviembre. 2012