

EN TEORÍA

Una nueva crítica para el nuevo siglo

Teresa Colomer*

En septiembre del año 2000, se celebraba en Cartagena de Indias (Colombia) el 27 Congreso Internacional del IBBY (International Board on Books for Young People), bajo el lema «El nuevo mundo para un mundo nuevo». Una de las ponencias del encuentro fue la de Teresa Colomer, «Una nueva crítica para el nuevo siglo», que reproducimos aquí, y en la que plantea la eterna pregunta: ¿qué debería leer la infancia?, que todos los implicados en la LIJ se han formulado desde que ésta nació.



TAIDA BALCINAITĖ, THE CUCKOO'S
SPRING, VYTURYS PUBLISHERS, 1987.

Perdonen que vaya a hablarles sobre nosotros mismos, los críticos y especialistas en LIJ. En otros momentos se nos ha hablado admirablemente de los libros que leen los niños y niñas, de para qué sirve esa lectura o de las nuevas narraciones que pueden ofrecer las nuevas tecnologías. Pero, ciertamente, hay alguien que lee antes todas esas historias, que transporta esos libros hasta los estantes de las bibliotecas, que sugiere los títulos, que crea un conjunto de referentes compartidos hasta otorgar a los libros un lugar en la memoria de las generaciones, alguien que ensaya la mejor manera de tentar a los niños y niñas con su lectura. Todos los que trabajamos en esto, de una u otra manera, nos planteamos *qué se debería leer en la infancia*.

La formulación consciente de esa pregunta nació con el primer libro infantil y con la primera biblioteca. Marc Soriano¹ señaló a las bibliotecarias como «la primera oleada» de profesionales interesados en la literatura infantil desde una perspectiva moderna. Hace poco más de un siglo que se inició la fundación de bibliotecas infantiles. Hace, pues, poco más de un siglo que alguien empezó a pensar qué libros debían figurar en los estantes y qué actividades favorecerían su lectura.

¿Qué es un buen libro?

Desde las primeras listas de selección y desde «La hora del cuento» hemos recorrido un intenso camino. El siglo que terminó ha sido también el siglo de la creación de los estudios sobre literatura infantil y juvenil y me propongo evocar aquí el itinerario que hemos recorrido juntos los que nos dedicamos de una u otra manera a la LIJ, con tantos conocimientos acumulados y con un intento de hallar nuevas respuestas a las mismas preguntas.

Hace unos meses, convocados por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de España, un extenso grupo de especialistas intentamos determinar, desde la perspectiva del final de siglo, qué libros podíamos señalar como los cien mejores de nuestra literatura infantil. Enseguida, emergió la misma amalgama de criterios que está siempre presente en nuestra tarea: tal libro consagrado tenía ya un

interés meramente histórico, tal otro presentaba valores netamente reaccionarios, ése —tan leído por los niños— resultaba banal y estereotipado, el de al lado —tan apreciado por la crítica— se escapaba totalmente a su capacidad. Sin embargo, estábamos de acuerdo en que otro semejante ofrecía un modelo experimental que representaba todo un potencial para escritores futuros o en que tal vez ése, tan rupturista para nuestro modo de lectura, podía conectar con nuevas formas culturales muy familiares para los niños. Y sin duda tal título facilitaba de un modo muy sabio los aprendizajes literarios de los pequeños.

Eran presupuestos que llegaban implícitamente compartidos, fáciles de admitir por todos en la discusión previa, pero llenos de problemas en la práctica, con equilibrios precarios entre el valor de la memoria colectiva, la capacidad de co-

nexión infantil o la propuesta de modelos literarios interesantes.

¿Qué hemos aprendido a lo largo del siglo sobre estas preguntas?, ¿qué es un buen libro?, y ¿cómo hemos reflexionado sobre estos problemas?

Voy a señalar aquí los grandes trazos de este recorrido desde un punto de vista no estrictamente histórico. He intentado agrupar los interrogantes en torno a cuatro criterios básicos. En cada uno de ellos se retoma, sin embargo, el hilo cronológico de las principales preguntas que, a mi modo de ver, han marcado los sucesivos debates. Seguiré, pues, el esquema que muestro a continuación.

Criterios de valoración

— *La calidad literaria (Castillos de arena).*

Buenos libros... ¿literarios?
Buenos libros, ¿para qué?
Buenos... pero, ¿son libros?
El encaje hallado y los nuevos retos.

— *Los valores morales (La maestra pedagógica).*

¿Es educativa la fantasía?
¿Han caducado el folclore y los clásicos?



¿Podemos ofrecer libros deliberadamente educativos?

La confianza en la literatura y la ampliación del campo.

— *La opinión del lector (La esclavitud del gusto).*

Buenos libros, ¿para quién?

¿Cómo conectan los libros?

Diversificar y escuchar. Construir el placer.

— *El itinerario de aprendizaje (La escolarización de la literatura).*

¿Qué es aprender, leer, narrar?, y ¿cómo progresan los niños y niñas?

Pero, ¿quién enseña a leer «literatura»?

¿Cómo construyen los textos una escalera con barandilla?

¿Cómo se apoya socialmente al lector?

El progreso cultural de construcción del significado.

— *La articulación de respuestas y la generación de preguntas.*

Una crítica multidisciplinar.

Una crítica diferente.

La calidad literaria

La primera batalla de la LI fue librada en favor de la calidad literaria. Frente a los primeros libros didácticos y escolares, frente a las burdas formas de adoctrinamiento infantil, pronto empezaron a alzarse voces en favor de «los buenos libros». Ya en 1844, por ejemplo, un autor como Heinrich Hoffman decidió crear su propio cuento después de buscar en vano un «buen libro» para su hijo en el mercado alemán. Y en 1885, Mark Twain publicó su célebre aviso:

«Las personas que intenten encontrar un motivo en esta narración serán procesadas; las que intenten encontrarle una moraleja serán desterradas; las que intenten descubrirle una trama serán fusiladas» (*Las aventuras de Huckleberry Finn*).

En esa escasez inicial, los mediadores más sensibles tuvieron que recurrir al folclore y a buenos libros «para todos

los públicos» como alimento literario de los niños y niñas. Mientras, poco a poco, fueron surgiendo obras excelentes pensadas deliberadamente para ellos. Obras que aprendieron la lección profunda del folclore, que supieron agacharse hasta la competencia infantil y traducir su perspectiva de la realidad sin perder el potencial humanizador de la literatura.

¿Qué demostró esa creciente aparición de buenos títulos? Obviamente, que la literatura para niños era posible. Ahí estaba y pronto nos aplicamos a clasificarla en géneros y tendencias y a escribir las historias de las literaturas infantiles de cada lengua o de cada país. Pero ello no anuló el problema teórico de cómo determinar la calidad literaria de esa producción.

La existencia de los libros infantiles como «literatura» fue el primer gran debate de nuestros estudios. Literatura popular frente a literatura culta. Desde los

parámetros del idealismo alemán, desde la estética simbolista de principios de siglo, el formalismo ruso, la estilística francesa y alemana o el *New Criticism* angloamericano, ¿qué densidad literaria podía esperarse de un texto destinado a lectores tan poco competentes? ¿Eran, como se señaló, «castillos de arena» comparados con la arquitectura real?

En la frontera de los años 70, se intentó hallar una salida a esa constante desvalorización postulando que la literatura infantil y juvenil era un género literario específico. Bajo el influjo del estructuralismo, iniciamos una búsqueda y captura desesperada de marcas de «literariedad» en las obras infantiles. Queríamos demostrar que eran de la misma familia literaria que las de los adultos, iguales, aunque «específicas».

Por suerte, en la década siguiente, la teoría literaria había ampliado ya sus intereses hacia la consideración del lector y del circuito literario completo de las obras en una sociedad determinada. Puesto que la literatura infantil se define por su destinatario, esa ampliación fue esencial para nosotros. Pudimos,



WILLI GLASAUER, COOK-BOOK FOR CHILDREN, BOLOGNA ANNUAL '90.



SIGUNE HAMANN, STRANGE PICTURE, MIXTURES, BOLOGNA ANNUAL'90.

por fin, abandonar el recurrente debate sobre si podía existir una literatura con apellidos.

Así, de un modo más productivo, en las dos últimas décadas se han empezado a aplicar muchos conceptos literarios a los libros para niños con excelentes resultados. El antiguo eje jerarquizado de valoración literaria, con la cúspide colocada en la máxima tensión literaria de la onda expansiva de un poema, se ha convertido en un terreno más variable y articulado. La teoría de los polisistemas, el pacto narrativo entre autor y lector, el concepto de lector implícito o de lector cooperativo, etc., han sido instrumentos de análisis muy útiles para lograr que la literatura infantil lograra un encaje teórico estable como objeto de estudio literario.

Sin embargo, durante este tiempo hemos asistido también a la crisis de la función de la literatura en las sociedades postindustriales. Una crisis que ha llevado a

la perplejidad ante su enseñanza, por ejemplo. Ello nos ha conducido a ampliar la pregunta anterior —«qué es un buen libro literario»— con un nuevo interrogante. Porque, evidentemente, del valor que otorguemos a la literatura depende el que nos esforcemos por acercarla a los pequeños. Así que estamos muy interesados en ese debate social.

Literatura, ¿para qué? Para ofrecer a las nuevas generaciones las distintas formas de representación de la realidad —la épica, la parodia, la mimesis, la fábula, etc.—; para proyectarse el lector; para distanciarse críticamente; para descubrir la otredad; para evadirse, imaginar, observar las potencialidades del lenguaje, situarse en esa «frontera indómita» de la que habla Graciela Montes,² compatibilizar sus distintas pertenencias culturales, como nos dice Michel Petit;³ para cumplir, en suma, todas las funciones que se reformulan actualmente para la literatura. La calidad, pues, se mide en relación a

esas múltiples funciones. Y ello nos obliga a usar parámetros variables a la hora de valorar los títulos, de manera que no podemos jerarquizarlos como quien reparte calificaciones del 0 al 10.

Y apenas nos hallamos explicitando qué nos parece «calidad» en cada uno de los casos, que ya nuestras respuestas no pueden permanecer estáticas. Porque la producción infantil no deja de desplegar nuevas formas, de experimentar nuevos modelos.

La relación con la imagen ha creado un género absolutamente innovador en el panorama literario a través de los álbumes; las posibilidades de usar nuevos materiales explorando las relaciones entre juego y ficción —apoyadas, sin duda, por la llamada del consumo— han desarrollado una gran tipología de libros-juego o de libros-objeto; los hábitos de recepción audiovisual de los niños actuales han influido en los libros que se les destinan de un modo aún más evi-

dente que en el impacto audiovisual también producido en la literatura para adultos; las nuevas tecnologías inician nuevas formas de ficción y de participación en la recepción literaria y todos estos soportes han ofrecido instrumentos para la penetración de tendencias artísticas actuales que, como la metaficción, han forzado las coordenadas de lo que considerábamos comprensible para los pequeños.

¿Cómo se valora la calidad literaria de esas obras? Como ha señalado Peter Hunt,⁴ la crítica de la literatura infantil ha sido la primera en tener que recurrir a un abanico más amplio de instrumentos de análisis. No nos basta con los estudios literarios, precisamos de conocimientos sobre la imagen, necesitamos establecer criterios sobre la aportación creativa de los libros-juego, observar cómo se construyen las habilidades metaficcionales de los lectores, estimular las nuevas tecnologías para que no supongan un envoltorio nuevo para un contenido anacrónico.

Ésos son los temas relacionados con la calidad que aparecen ahora constantemente en nuestros artículos y en nuestros intercambios.

Los valores morales

El segundo gran debate sobre los buenos libros ha sido el de sus valores educativos.

La literatura funciona como una agencia de socialización cultural y nos interesa mucho saber qué mensajes estamos dirigiendo a las nuevas generaciones.

El deseo de verdadera literatura incluyó desde el principio la reivindicación de la fantasía. Porque el didactismo original la había considerado poco formativa y la había expulsado a las tinieblas exteriores. Pugna del folclore y la fantasía (*Alicia en el País de las Maravillas*, claro está) frente a cuentos didácticos en el siglo XIX. Pero también fantasía frente a realismo pedagógico, racionalista y civilizador, entre los años 30 y 70 del siglo XX. La abuelita de Caperucita escondida en el armario como máximo tolerado.

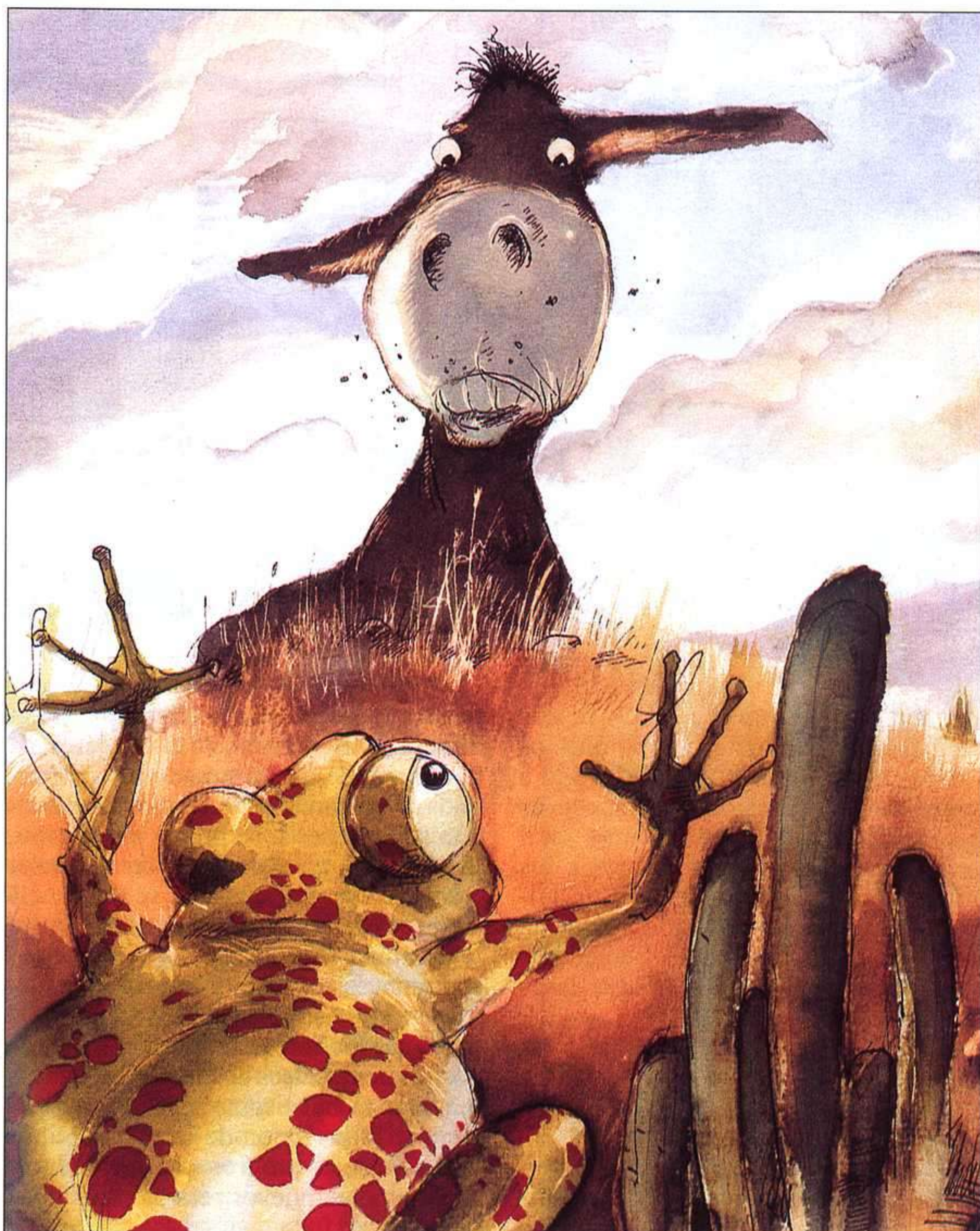
Propp y el análisis del relato folclóri-

co nos dieron la primera justificación científica de la importancia de esos relatos en la educación de los niños. Sin embargo, fue el psicoanálisis a mediados de los años 70 —cómo no citar a Bettelheim— el que impactó de modo decisivo en la valoración del folclore.

Y vale la pena constatar que el triunfo definitivo de la fantasía no se realizó desde su reconocimiento literario, sino que se produjo sólo cuando los mediadores se convencieron del potencial educativo de la imaginación, cuando los nuevos aires culturales poblaron

nuestros escritos de consignas y palabras como *lúdico*, *desbloquear*, *creatividad* o títulos como *El poder de los cuentos*, *La imaginación al poder*, en suma. Una oleada que situó la fantasía en su lugar actual; es decir, ocupando alrededor de las dos terceras partes de la producción de libros infantiles y juveniles desde la década de los 80.

Pero apenas nos habíamos tranquilizado respecto del papel civilizador de los ogros y las hadas, cuando ya surgían nuevos debates sobre la formación moral ejercida por los libros. Pro-



FREDERIC DU BUS, THE DONKEY AND THE FROG, NATHAN, 1989.



MARIANA MASSARANI, CROCODILES IN TOWN, BOLOGNA ANNUAL '90.

venían de la toma de conciencia de que ningún libro es inocente y de que los valores compartidos van cambiando a lo largo de la evolución histórica de las sociedades. Justamente era muy fácil verlo en los mensajes dirigidos a los niños, ya que son un material especialmente transparente para apreciar la ideología dominante de una sociedad y para ver qué imagen de sí misma desea proyectar.

Así que, en la década de los años 80, nos empleamos a fondo en el análisis ideológico de los libros infantiles. Descubrimos que la literatura infantil del siglo XX evidencia especialmente la forma en la que ha emergido la conciencia de los derechos universales de la huma-

nidad. El derecho a la libertad y la democracia. El derecho de las mujeres, de las razas, de las culturas o de los pueblos colonizados a ser tratados sin discriminación y desde su propia perspectiva. El derecho, en definitiva, de cualquier persona a ser respetada en su diferencia respecto de los modelos estandarizados y dominantes.

Entonces, los lobos y las princesas fueron puestos nuevamente bajo sospecha, al igual que los libros clásicos rebotantes de los valores caducos de la sociedad que los produjo. Combativamente, decidimos potenciar la inversión de los estereotipos y los modelos progresistas de conducta poblaron los nuevos relatos para niños y niñas.

Sin embargo, pronto, la reflexión y los avances conseguidos nos hicieron advertir que los libros podían convertirse en panfletos feministas y antiautoritarios, o bien en desleídas obras políticamente correctas. Supimos que el mensaje moral era algo más sutil que las marcas de superficie de los textos y de las imágenes, y constatamos que la recepción literaria por parte de los niños y niñas transformaba de maneras muy distintas los mensajes ideológicos. En el tránsito de la crítica feminista a la de género, y de ésta a los estudios culturales, podemos advertir que en estos momentos poseemos unos instrumentos más operativos que nunca para hablar sobre los valores morales transmitidos por los libros.

¡POR FAVOR, HÁBLAME DEL AMOR!



NOVEDAD

11,50€ / 1.913 ptas.

INÈS PÉLISSIÉ DU RAUSAS

La educación afectiva y sexual de los hijos de 3 a 12 años

Un completo manual para hablar de la sexualidad a nuestros hijos dándole toda la importancia que tiene en la vida de las personas, sin mentiras ni frivolidades, pero con todo su sentido: nuestros hijos esperan que les hablemos de amor



NOVEDAD

3,10€ / 516 ptas.

LUIS ÁNGEL JIMÉNEZ

Esas preguntas nos las hemos hecho todos. La única diferencia es el lenguaje. Quizá ahora necesitas que alguien te responda a eso que te inquieta

4ª edición



5ª edición



LA MORAL SEXUAL EXPLICADA A LOS JÓVENES

ANDRÉ LEONARD 8 € / 1.331 ptas.

SABER AMAR CON EL CUERPO

MIKEL GOTZON SANTAMARÍA 8 € / 1.331 ptas.

Ediciones Palabra, S.A.

Pº. de la Castellana, 210. 28046 MADRID.
91350 77 39 y 91350 77 20 - Fax: 91359 02 30
e-mail: comercial@edicionespalabra.es
www.edicionespalabra.es

Pero quiero insistir en que la función educativa de la literatura infantil ha sido la gran estrella de los debates producidos a lo largo de su desarrollo, porque ésa es la función que «realmente» le atribuye la mayoría de la sociedad aún ahora.

Por eso, a pesar de la madurez conseguida, una gran parte de la producción de libros continúa situándose en el terreno de los libros didácticos. Se escriben libros para formar opinión sobre temas determinados, aunque, eso sí, los temas sean nuevos. Se trata de preocupaciones actuales como las generadas por las grandes urbes, las migraciones sociales o la sociedad de consumo. Pero, ¿desde cuándo el tema ha determinado la calidad de una obra? ¿Es que se puede sintetizar una obra diciendo: «Habla de la anorexia»? También se escriben libros para la escuela. Contenidos informativos, a través de formas narrativas. La degradación ecológica de un río, a través de la vida de los castores, por ejemplo. Pero, ¿pueden incluirse esas obras bajo la etiqueta de literatura? O aparecen sin cesar libros simplistas que muestran los modelos de conducta como una lección que el lector debería aplicar directamente a su vida: ¿cómo superar los celos infantiles?, ¿cómo aceptar el divorcio paterno?, ¿cómo relacionarse con los demás? Nos hallamos aquí en la mejor tradición de aquellos tempranos libros didácticos que contaban a los niños cómo ser aseados o caritativos por interposición de un personaje.

Si esa producción existe, es porque tiene aceptación social. Muchos mediadores continúan escogiendo los libros desde la prioridad de estos aspectos. Muchos maestros sólo dicen de un libro: «Va muy bien para trabajar tal tema». Tal vez, más que progresar en la reflexión sobre la función educativa de los libros, la tarea actual en este punto sea la de convencernos realmente de los criterios que hemos elaborado a lo largo de tantas décadas y la de obrar en consecuencia.

La opinión del lector

Para que la calidad y los valores sirvan de algo, es evidente que los libros tienen

que ser leídos. Todos los mediadores están siempre de acuerdo en un tercer criterio: los libros deben gustar a los niños y niñas. Tan de acuerdo que, mientras que la valoración moral es un criterio fuera de toda duda, muy a menudo se acepta que la calidad literaria entra en competencia con la posibilidad de gustar a los lectores.

«Buenos libros, ¿para quién?» es, pues, la tercera línea de fuerza en el progreso de nuestros estudios.

El *quién*, precisamente, ha variado mucho a lo largo del siglo. En primer lugar, la obligatoriedad universal de la escolaridad hizo que la destinación de los libros se ampliara a los niños y niñas de todos los sectores sociales. Más tarde, la transformación en sociedades alfabetizadas y los cambios pedagógicos hicieron aparecer los libros para lectores principiantes. Al poco, la extensión de la escolarización contribuyó decisivamente a crear la etapa adolescente de la vida, lo cual trajo aparejado el desarrollo de la novela juvenil. Y, más recientemente, la producción ha ampliado su oferta hacia los primeros años de vida. En estos momentos, pues, es *toda* la infancia y adolescencia de *toda* la población la que se constituye como destinataria potencial de los buenos libros.

En este proceso de ampliación, la tarea de selección, obviamente, se fue complicando. Pronto estalló una queja generalizada: «Nuestros niños ya no leen», un lamento replicado desde la sociología con un contundente: «Es que ya no son *nuestros niños*». Las encuestas y mediciones sobre la lectura infantil se multiplicaron para precisar la idea de una infancia lectora en relación con las variables de su edad, género y entorno sociocultural, respecto de los usos y formas de alfabetización en nuestras sociedades, en cuanto a los contextos escolares y familiares que favorecen la lectura.

«¿Qué libros gustan a los niños?» se reveló como una pregunta de una simplicidad desarmante que ha empezado a sustituirse por el conocimiento de qué idea de la infancia construimos socialmente, cómo se traduce en las obras la coexistencia de una audiencia infantil con otra adulta que aprueba y selecciona las obras, qué niños y niñas leen libros en realidad y de qué libros se trata.



ANNE MUSSEBROCK, FRIEDER AND KATHERIESCHEN, BOLOGNA ANNUAL'90.

Y, sin embargo, aún sabemos muy poco sobre las causas que hacen que un libro conecte con sus lectores. O bien, hay que pensar que ese conocimiento no se aplica regularmente a la selección, ¿cómo se explica, si no, que varias editoriales rechazaran el manuscrito de *Harry Potter*?, o ¿quién se habría atrevido a poner los volúmenes de *El Señor de los Anillos* en manos de adolescentes poco lectores? ¿Estamos dispuestos a saber que, cuando los niños escogen libremente, los cuentos de Walt Disney continúan siendo los más elegidos de la biblioteca?

No hay duda de que tenemos que progresar enormemente en saber qué gusta a los niños y cómo podemos hacerles evolucionar. Pero para ello hay que escucharles hablando de libros, verles formando y explicitando su opinión, y saber también qué opinan realmente sus padres y maestros. Mis alumnos, futuros enseñantes, rechazan las ilustraciones en blanco y negro, se encandilan con cuentos tiernos y estereotipados, y dicen: «Los niños no lo entenderían», cuando son ellos los que no comprenden las reverberaciones de un texto. No podremos avanzar si no queremos saber de dónde

partimos y no precisamos lo que permite progresar.

Ni que decir tiene que la extrapolación de la pugna entre estos distintos criterios ha sido una de las cosas que más nos ha dividido en nuestra tarea de selección. Los mediadores cercanos a los lectores se han sentido a menudo menospreciados por la crítica académica. Una crítica que reclamaba juzgar las obras en una especie de «aislamiento excelso» o que avanza por terrenos aparentemente abstractos, de modo que los mediadores han reaccionado airadamente erigiéndose en representantes empíricos de la opinión de los lectores infantiles.

Diversificar el conocimiento y los instrumentos de juicio del «para quién» y del «para qué» nos ayudará sin duda a superar enfrentamientos estériles, a progresar en la reflexión sobre cómo lograr la máxima calidad de lectura para el mayor número de lectores. Pero también influye mucho en ello la entrada en el terreno de juego de un cuarto criterio, muy poco tenido en cuenta explícitamente hasta ahora: la idea de que el placer lector se construye, de que la competencia se adquiere y de que, como señaló Margaret MEC,⁵ en la lectura infantil puede verse al lector en el acto mismo de construir esas competencias.

El itinerario de aprendizaje

En los últimos años nos hemos inclinado, pues, a considerar los libros bajo la perspectiva del itinerario de aprendizaje cultural que ofrecen a los niños y niñas.

En los debates anteriores, la calidad literaria analizaba las obras en sí mismas y tenía como referente comparativo la literatura adulta. Los dos siguientes atendían al efecto en el lector; el efecto sobre su moral, en un caso, y el efecto sobre su placer, en el otro. En este cuarto punto, por primera vez, nos hallamos en un terreno que fusiona verdaderamente la consideración del texto, del lector y de la mediación educativa. Un debate que considera al mismo tiempo las dos coordenadas que circunscriben siempre el campo de la literatura para niños y niñas: su comprensibilidad y su adecuación educativa.

La primera formulación situada en es-

te terreno fue: ¿cómo entienden los libros los niños y niñas?, y ¿cómo progresa su comprensión?

Las preguntas aparecieron ligadas a la investigación sobre la lectura y a la psicología cognitiva y las adoptamos con entusiasmo. Podíamos abandonar el elitismo humanista de los estudios literarios para encontrarnos definitivamente con la ciencia. Se produjeron libros aplicando fórmulas de legibilidad: vocabulario, longitud de las frases, esquema narrativo canónico, etc. Después, se clasificaron por edades, según la evolución de las capacidades infantiles. Más tarde, se diseñaron programas escolares para adiestrar a los niños en una multitud de estrategias y habilidades de lectura.

Pero los estadios de desarrollo psicológico de Piaget, el análisis textual o el conocimiento del proceso lector no se fijaban en lo que los niños leían y, a menudo, se basaban en análisis individua-

les y experimentales. Los estudios sobre adquisición del lenguaje y de las formas narrativas como construcción simbólica del mundo, desarrollados en esos años, tampoco estaban especialmente interesados en las formas literarias.

Y, sin embargo, todos esos estudios hallaron muy pronto que la literatura siempre estaba allí, presente en la formación del lenguaje, insustituible en la formación lectora, inseparable de la construcción cultural de la personalidad. Supimos, entonces, que no sólo importaban los vértices de «niños», «aprenden» y «leer», sino que los «textos» que los niños oían cantar y relatar, los cuentos que leían, tenían una importancia fundamental, porque *era la literatura* la que hacía actuar a los niños y niñas como receptores literarios y les convertían efectivamente en tales.

Desde nuestro propio campo, el primer gran debate que se preocupó por

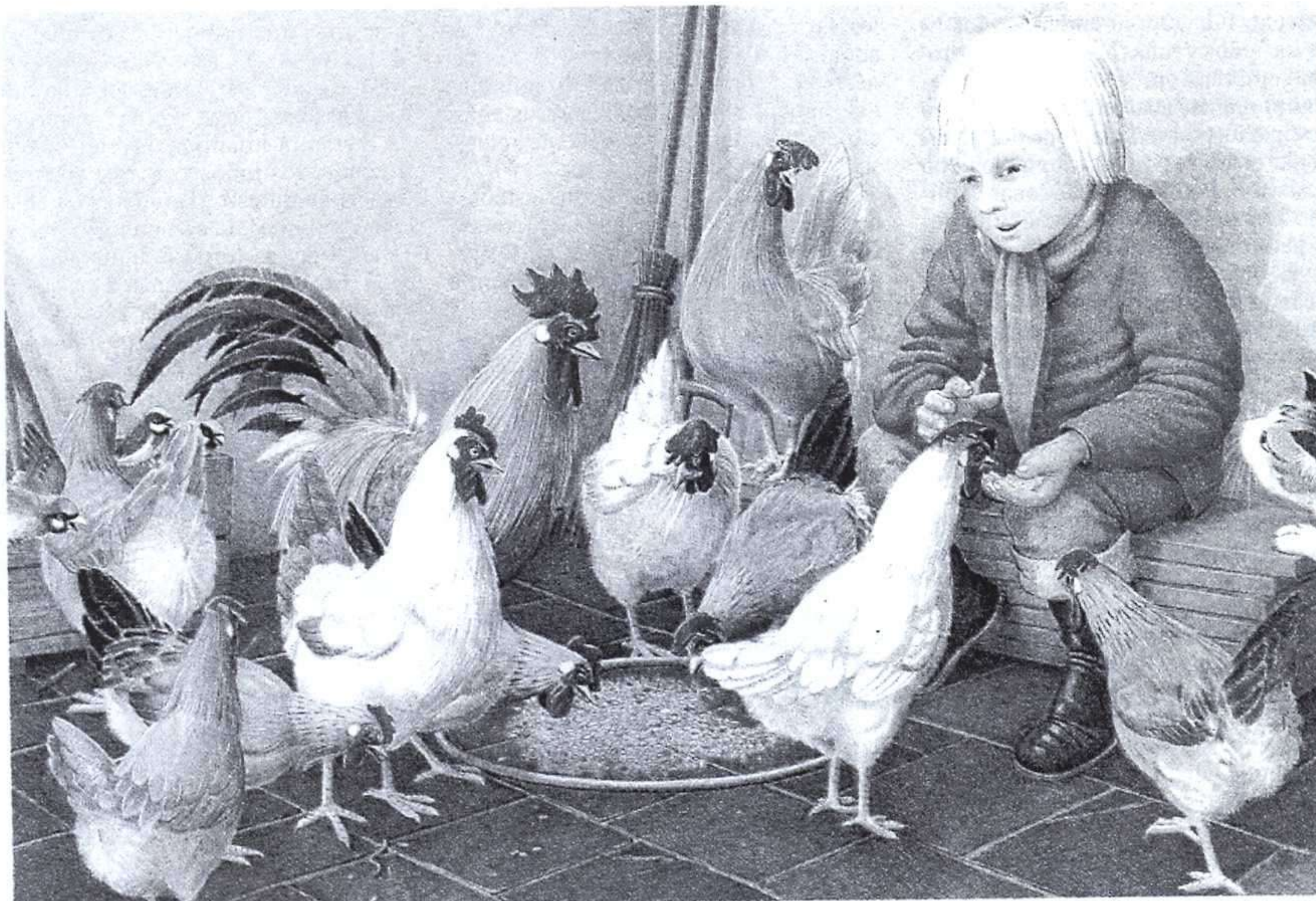
analizar la posibilidad de comprensión de las obras y no su eventual efecto moral fue el debate teórico sobre la meta-ficción y las nuevas formas literarias de la literatura infantil y juvenil. ¿Podían entender los niños esas extrañas obras experimentales? ¿Dónde estaban los nuevos límites de comprensibilidad derivados de las formas culturales actuales? ¿Era útil, para orientar a la sociedad, una crítica ensimismada en la deconstrucción semiótica de libros infantiles?

Nos hemos asociado, así, al reciente viaje de la investigación lectora y de los estudios literarios desde la mente del lector, en el primer caso, y desde el análisis de las obras, en el segundo, al contexto sociocultural de esa lectura.

Y en el campo de la práctica, fue la entrada de la literatura infantil y juvenil en la escuela la que propició la reflexión sobre su uso. Habíamos reivindicado la biblioteca escolar, los libros en el aula,



DIANA RADAVICIUTE, VYTURYS PUBLISHERS, 1988.



BERNHARD OBERDIECK, THE SINGULAR BIRDIECK, RAVENSBURGER BUCKYERLAG, 1989.

el aprendizaje de la lectura sobre cuentos reales. Bien, ya están ahí de forma generalizada. Pero ahora necesitamos saber qué competencias deben adquirir los alumnos y qué prácticas ayudan a su desarrollo. Esas preguntas nos han aliado con la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar.

Creo que hay que dirigirse, pues, a entender cómo los niños y niñas aprenden a leer literatura y quién les enseña a hacerlo.

Sabemos que la respuesta pasa, por una parte, por el análisis de los libros; por comprender cómo las obras se despliegan como un mapa lleno de pistas para construir a su lector, para llevarle de la mano hacia terrenos cada vez más complejos, para exigirle la puesta en juego de una mayor experiencia de vida y de lectura.

Por ejemplo, no hay historias secun-

darias en los libros para primeros lectores, pero puede haberlas en la imagen, de forma que, para cuando el niño se encuentra con narraciones intercaladas en el texto, ya se ha acostumbrado a desviarse y volver al hilo principal. Podemos afirmar que, en este sentido, la literatura para niños y niñas funciona como una escalera con barandilla que tira del lector a la vez que le apoya, que se pone a su nivel al tiempo que le abre nuevos horizontes.

También sabemos que, por otra parte, esa tarea es social. El niño que lee un libro lo hace en el seno de una familia, en el aula o en la biblioteca, hablando con los adultos y con los otros lectores infantiles, inmerso incluso en medio de múltiples sistemas ficcionales y artísticos que forman competencias y conocimientos que puede trasvasar a su lectura. El aprendizaje de la literatura se

realiza, así, en medio de un gran despliegue social de construcción compartida del significado. Esa idea, «compartir», se está revelando como un concepto clave de nuestra tarea.

Colocar la literatura para niños como literatura de aprendizaje, como formación de los nuevos lectores, me parece especialmente interesante, porque es un marco adecuado para fusionar y rentabilizar los avances producidos en las otras líneas de investigación de nuestro campo. Y ello nos lleva al quinto reto de nuestra crítica específica.

Una crítica multidisciplinar y diferente

La literatura infantil y juvenil es un fenómeno cultural muy amplio. A lo largo del siglo y, sobre todo, en las últimas dé-



CÉLINE LEOPOLD, MIND THE GIANT, JACOB DIJKSTRA, 1989.

cadass, hemos comprobado que se le puede interrogar colocándose gafas muy diversas. Cada una de esas perspectivas debe continuar profundizándose. Pero también hemos de aprender a relacionar las respuestas.

En ese primer reto surge un nuevo problema. En los últimos años han aparecido múltiples estudios e incluso se han abierto páginas web que relacionan distintas disciplinas para analizar la literatura infantil. La relación entre disciplinas es algo propio del momento actual en el avance del conocimiento. La realidad es compleja y cualquier aproximación desde un ángulo sólo muestra una perspectiva.

Pero ese esfuerzo de comprensión debe ser regulado. A veces parece que es nuestra propia admiración ante la complejidad del fenómeno lo que hace movilizar una gran cantidad de instrumen-

tos de análisis para llegar a resultados ínfimos o que tan sólo presentan más problemas, sin clarificar los anteriores. Podríamos decir que se corre el peligro de cazar moscas con cañones. Hay que madurar más en ese proceso de relación para obtener resultados realmente aplicables en la práctica.

Como segundo problema, debemos también perder el miedo a sentirnos distintos. Como toda nueva área que se constituye, la crítica y los estudios sobre literatura infantil no sólo seleccionan e importan tanto instrumentos de análisis como resultados de las otras disciplinas, sino que pueden desafiarlas con preguntas estimulantes que surgen precisamente desde el propio campo de la crítica infantil. Porque es la posibilidad de formular sus propios interrogantes lo que define una perspectiva nueva del conocimiento.

Una de las cosas más atractivas de encuentros en torno a la LIJ es esa mezcla de variedad profesional e intereses comunes que la hace tan distinta de otros encuentros académicos. Nos hallamos en ellos editores, bibliotecarios, autores, ilustradores, críticos, psicólogos, traductores o educadores, porque el desarrollo de los libros para niños y niñas nos ha ido reuniendo. La teoría y la práctica no han estado nunca separadas en nuestro ejercicio profesional. Por ello, nos hemos visto obligados a contrastar análisis literarios y legibilidad, herencia folclórica y posmodernidad, desarrollo psicológico y construcción literaria del mundo, ilustración y medios masivos, animación a la lectura y programación escolar u organización de bibliotecas, formación del imaginario colectivo y recepción lectora individual, ideología y pensamiento narrativo, alfabetización y multiculturalidad, historia de la edición y enseñanza escolar...

Pocas áreas se sienten implicadas en temas tan variados. Ésa es nuestra riqueza y nuestro desafío para el siglo XXI. Porque tendremos que continuar reformulando las preguntas y hallando nuevas respuestas, sí, pero con la conciencia de que el motor de nuestro interés se mantiene inalterable, ya que los debates sobre los criterios para valorar los libros se fundamentan en una apuesta de nuestro colectivo por defender la palabra co-

mo construcción de la humanidad. Nos hallamos inmersos en una producción vertiginosa de nuevos tipos de libros y de nuevas formas de lectura, sí, pero el proceso de ser uno mismo en el seno de una cultura es siempre el mismo para cada nueva generación.

Nuestro mundo parece cada vez más global y más desigual al mismo tiempo. Sin embargo, los niños que viven en los márgenes del sistema social necesitan la palabra y las historias para sobrevivir. Los niños que viven instalados en la mayor pasividad consumista precisan de la palabra y las historias para rescatarse. Alguien debe continuar diciendo qué palabras y qué historias pueden ejercer mejor esa misión y cómo podemos ofrecérselas a la infancia. Esa selección y esa mediación son las que continúan otorgando unidad y sentido a las profesiones que hemos escogido. ■

*Teresa Colomer es profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Notas

1. Soriano, M., *Guide de la littérature enfantine*, París: Flammarion, 1975.
2. Montes, G., *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.
3. Petit, M., *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.
4. Hunt, P. (ed.), *Children's Literature*, Londres-Nueva York: Routledge & Kegan Paul, 1990.
5. Meek, M., «What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature?», en *Theory into Practice*, 1982, vol. 21, pp. 284-292.

Bibliografía

- Bettelheim, B., *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Londres: Thames and Hudson, 1975.
- Colomer, T., *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Robin, N., «L'évolution de la lecture des jeunes d'après les enquêtes françaises. Bilan 1960-1987», en *Pratiques* 61, marzo 1989, pp. 118-125.