

EN TEORÍA

La LIJ y su importancia en la educación literaria

Pedro C. Cerrillo*



JOSÉ RAMÓN GARNELO Y AIDA, NIÑOS LEYENDO, 1899.

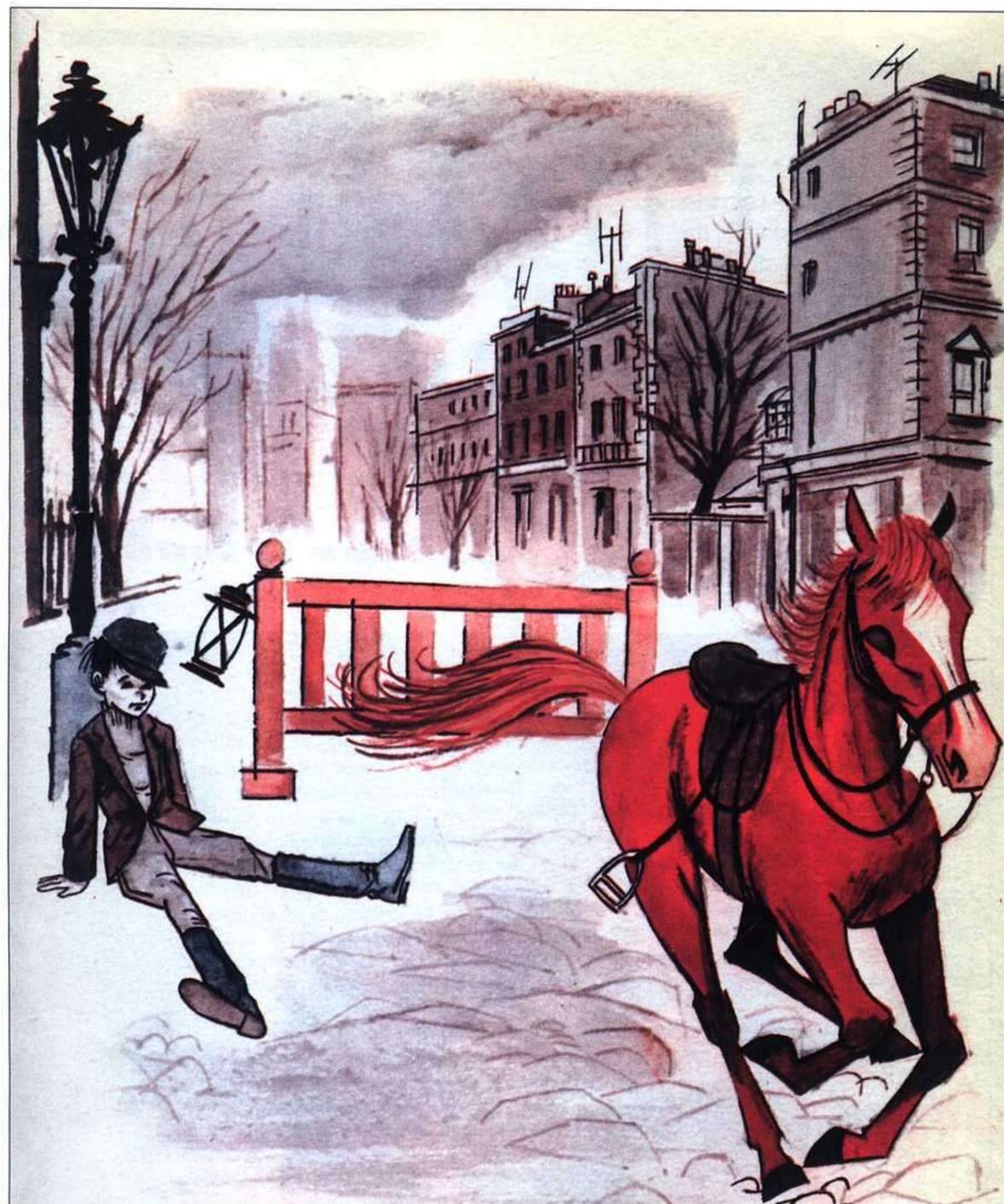
La LIJ es fundamental en los inicios de la formación literaria porque se dirige a unos lectores específicos por su edad, a los que tiene en cuenta, de modo particular, como receptores del discurso. Estas lecturas literarias posibilitan la construcción de un primer mundo imaginario del niño, dando respuesta así a su necesidad de conocer y soñar. De todo ello habla Cerrillo, que también analiza el proceso de reconocimiento de la LIJ en España y de los aspectos que lastran esta literatura.

Hace ya unos cuantos años que casi nadie pone en duda la existencia (también la necesidad) de una literatura expresamente dirigida a los niños y jóvenes, que tiene en cuenta las especiales características, relativas a las capacidades de recepción de la obra literaria, de los destinatarios de las obras que en ella se incluyen. Cuando hablamos de literatura —como cuando hablamos de pintura, de música o de arquitectura— admitimos, desde hace más de doscientos años, que el estudio, la crítica y la investigación son necesarios para valorar y enjuiciar estilos, períodos, movimientos, autores y obras; y, sin embargo, durante muchísimo tiempo —en cierta medida todavía hoy— la crítica literaria, la historia y la filología han pasado por alto las creaciones literarias infantiles; y cuando las han evaluado y enjuiciado ha sido con criterios pedagógicos o doctrinales, no literarios.

Por otro lado, la sociedad española ha sabido poco de la literatura infantil y juvenil (en adelante hablaremos de LIJ) por dos razones, principalmente: la marginación que esta literatura ha sufrido por parte de la Historia del Arte, la Historia de la Literatura, la Crítica Literaria y la Sociología, por un lado, y por otro la infravaloración a la que la propia sociedad, a través de sus instituciones y sus medios de comunicación, la ha sometido.

El reconocimiento de la existencia de la LIJ es todavía reciente; en España, ni la ingente labor editorial de Calleja a partir del último cuarto del siglo XIX, ni la importante presencia en el mundo editorial del primer tercio del siglo XX de autores como Antoniorrobes, Elena Fortún, Manuel Abril, M^a Teresa León o Salvador Bartolozzi fueron suficientes para que se admitiera y valorara antes la existencia de una literatura para niños.

El reconocimiento empezó a ser perceptible cuando las editoriales se interesaron, de manera acusada, por publicar libros escritos expresamente para el público infantil y adolescente: desde 1970 hasta hoy, el crecimiento editorial ha sido imparable, aunque los estudios, la crítica y las investigaciones sobre esta literatura no han tenido, por desgracia —y como antes señalamos—, la misma intensidad. Sobre ello, García Padrino



PABLO RAMÍREZ, COLOR DE FUEGO, EDICIONES CID, 1964.

afirma que: «Los primeros intentos de una cierta conceptualización básica y las primeras descripciones de este particular desarrollo histórico parecen corresponder, en general, a sencillos trabajos que vieron la luz en los años inmediatamente posteriores al final de la guerra civil».¹

No obstante, debemos prestar atención a la pequeña gran historia del libro infantil, es decir lo que hubo antes de ese reconocimiento referido, porque libros para niños los ha habido, de una u otra forma, con una u otra intención, desde casi el mismo momento en que hubo libros; y, en todo caso, los niños de todo el mundo han sido receptores de historias, relatos, canciones y retahílas de diverso tipo, desde hace cientos de años. No nos remontaremos tan atrás para hablar de ello.

Apuntes históricos sobre la literatura para la infancia

En el siglo XVIII se extendió la idea de que los niños eran diferentes de los adultos y que, por tanto, necesitaban atenciones diferenciadas. Aunque esto no se reflejó entonces en la literatura que se escribía para ellos (no veremos ese reflejo hasta la segunda mitad del siglo XIX, con Andersen, los Grimm y algunos autores de libros de aventuras y de viajes), sí es cierto que en la Francia ilustrada de aquel siglo XVIII floreció lo que se ha llamado luego, un poco curiosamente, «la primavera de la literatura para la infancia», esplendor que se extendió enseguida por toda Europa. Fue entonces cuando la literatura para niños empezó a disponer de una relativa auto-

nomía, aunque no podemos olvidar que estuvo muy condicionada por clarísimas intenciones didácticas (era, recordémoslo, el Siglo de la Razón); además, las lecturas infantiles no tenían carácter popular sino que se dirigían, como ya había sucedido en siglos anteriores, a los hijos de las clases privilegiadas, tanto social como económicamente: las colecciones de fábulas de los españoles Iriarte y Samaniego, escritas por encargo, serían un buen ejemplo de ello.

Pero, social e históricamente, el concepto de *infancia* cambió en ese siglo: con la aparición histórica de la burguesía en Europa (aunque su acceso al poder no se produjo hasta fines del propio siglo: en 1789, tras la Revolución francesa), el niño pasó a ser considerado como un elemento fundamental de la familia moderna. En este sentido, se le intentaba proteger y educar, preservándole su inocencia y pudor e impidiendo el contacto con el mundo de los adultos: es como la creación de un *ghetto* protector en el que tenía mucha importancia el proceso de moralización que al niño se le aplicaba: Rousseau fue quien, sobre todo con su *Emilio*, sentó las bases ideológicas, esencialmente educativas, sobre y para la infancia.

El entendimiento de la infancia como un periodo diferenciado en la vida de la persona que, además, requería una enseñanza específica, supuso que se empezaran a escribir y a editar libros para niños, aunque ciertamente se preveía que fueran un instrumento didáctico más. De conformidad con eso, algunos autores se esforzaron en escribir para niños, pero según los postulados ya señalados: didactismo, moralidad, pragmatismo... Incluso los gobiernos (a través de algunos de sus ministros) encargaban obras para niños: por ejemplo, en España, el ministro Floridablanca encargó a Iriarte sus famosas *Fábulas literarias*.

A lo largo del siglo proliferaron los libros con intenciones pedagógicas: era el siglo de los «educadores», quienes, a partir de la mitad de la centuria, abogaron en distintos países europeos por nuevas teorías pedagógicas: así, en Suecia, en 1751, se publicó *Cartas de un viejo a un joven príncipe*, un libro epistolar del que es autor Carl Gustav Tessin, tutor del pequeño Gustavo, príncipe que tenía sólo



Rousseau, con su Emilio, sentó las bases educativas sobre y para la infancia. Abajo, páginas de La Cartilla Ilustrada, de 1881.

cinco años; en el libro se incluyen cuentos maravillosos, fábulas y reflexiones varias, como clara muestra de la corriente didáctica dieciochesca de «instruir deleitando», porque la preocupación primordial del siglo no era entretener y maravillar, sino educar e instruir; algunos autores intentaron conjugar ambas pretensiones, pero con muchas dificultades y poco acierto.

El caso más significativo fue, también

en Francia, el de Madame Leprince de Beaumont, cuya obra *Le Magasin des enfants* (1757) es un auténtico acontecimiento histórico para la LIJ: en él se reúnen historietas morales y relatos con los que la autora pretendía inculcar a los niños «el espíritu geométrico», al tiempo que les quería hacer súbditos del «imperio de la razón», por el que abogaban los ilustrados. Pero en el libro no están del todo al margen ni la imaginación ni



LA BELLA Y LA BESTIA.

la fantasía, ya que se insertan algunos hermosos cuentos, entre ellos el titulado *La Bella y la Bestia*, que luego, por otras razones, se ha hecho muy popular; la verdad es que la autora no era muy partidaria de ese tipo de historias, las incluyó sólo en la medida en que le servían para sus intenciones pedagógicas.

El didactismo y las tendencias moralizantes se adueñaron casi por completo de la literatura que se escribía para niños en las últimas décadas del XVIII, hasta tal punto que es muy difícil encontrar una sola obra escrita para los niños que no se encuadre en esa corriente. Pero no podemos olvidar que el mundo de la LIJ es, al menos en parte, una consecuencia de la fascinación que el niño ejerce sobre el adulto, aunque también del deseo de protección de los adultos, sobre todo en el ámbito familiar. Por eso, durante cientos y cientos de años, los adultos han contado a los niños relatos que expresan los conflictos del alma infantil, sin eludir la maldad, el castigo, la fealdad o el miedo, porque también forman parte de

su mundo; son relatos que han estado vivos, muchos aún lo están, en la memoria de los pueblos, transmitidos de generación en generación, y recogidos por escrito, en diversas versiones, al menos durante los últimos trescientos años.

Desde entonces y casi hasta hoy mismo, la LIJ se ha resentido en exceso de una necesidad «oficial» de comunicar determinadas enseñanzas, ejemplos, valores, moralidades o doctrinas. En España, todavía en 1967, a propósito del auge que estaba tomando esta literatura, en la revista *Bordón* se afirmaba con rotundidad que en el libro infantil no era suficiente la calidad literaria, ya que le era consustancial responder a «otras obligaciones»: «El libro infantil no cumple con tener calidad literaria; cuando esté fuera del mundo de los pequeños, nace condenado a no leerse, cuando descuide los imperativos sociales, ha dejado de cumplir la misión educativa que toda comunidad le exige. Existe el peligro, cuando el libro es únicamente bello, que contribuya sólo a cultivar el buen

gusto, ejerciendo escaso influjo en la vida moral y social».²

Se exigía a la LIJ no sólo capacidad para instruir o adoctrinar, sino que, en sí misma, fuera una parte esencial de la educación de los niños, despojándola de los únicos valores que le son exigibles, los literarios; esto es algo que no puede sorprendernos hoy, teniendo en cuenta las circunstancias históricas y sociales en las que vivió la LIJ hasta hace unos años. Si leemos las opiniones de algunos de los «modernos inspiradores» de estas ideas, como Jacques Maritain, tendremos la confirmación de lo dicho: «El libro infantil nutre la mente con el sentido y el conocimiento de las virtudes naturales, del honor y la piedad, de la dignidad del hombre y del espíritu, de la grandeza y del destino humano, del entrecruzarse del bien con el mal, de la *caritas humani generis*».³

De acuerdo con esos postulados y convicciones, más que nada doctrinales, la LIJ que se proponía hasta hace no tantos años estaba llena de contradicciones: en las primeras edades se recomendaban composiciones poéticas folclóricas y se excluían —sorprendentemente, pues también son literatura folclórica— los cuentos populares, por el peligro que tenían los relatos que «sobrecogían el alma» (*sic*) de los niños. Para edades un poco más avanzadas, se proponía la lectura de textos muy sugerentes y de contrastada calidad literaria, como *Trampolín y la pájara pinta*, de Manuel Abril, *Pinocho en el fondo del mar*, de Salvador Bartolozzi, *Color de fuego*, de Carmen Kurtz, o *El saltamontes verde*, de Ana María Matute, junto a la lectura de las biografías, entre otros, de Pío XII, Carlomagno, Carlos I, Blanca de Navarra o Jaime I el Conquistador, lo que, sin duda, «distanciaba» a los pequeños lectores de unos textos que no despertaban en ellos ningún tipo de empatía. Todo esto sólo podemos entenderlo si los situamos en el contexto de un sistema educativo moralista y doctrinario.

Utilitarismo curricular

Superado el problema de la excesiva dependencia, además institucionalizada, de la educación y de la moralidad, la LIJ



MOLINA GALLENT, CELIA EN EL MUNDO, ALIANZA, 2006.



LAS FÁBULAS DE IRIARTE.

tiene hoy otros problemas que, como aquél, repercuten negativamente en sus componentes literarios. Victoria Fernández, directora de la revista *CLIJ* y crítica literaria, ya habló, hace unos años y con mucha razón, de los peligros del «utilitarismo curricular», que no es más que el aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura. Hoy, incluso, podemos detectar ciertos «riesgos» de nuevos adoctrinamientos, aunque desde posturas muy diferentes a las de tiempos pasados: desde la defensa militante del laicismo, del nacionalismo o del feminismo, por ejemplo, se pueden comunicar, a veces —entiéndasenos bien— actitudes o ideas impositivas o excluyentes.

También es preocupante la desatención a los valores literarios de algunas obras infantiles frente al interés por otros aspectos que satisfacen más inmediatamente el objetivo editorial de llegar con un libro a lectores de muchas edades, como el abusivo uso del diminutivo (sin ningún valor añadido) o la escasa riqueza del léxico. Y es que, con demasiada frecuencia, se nos olvida (algunos lo ignoran, incluso otros lo niegan) que la LIJ es literatura y que, como tal, debemos valorarla, estudiarla y enjuiciarla.

La LIJ es una literatura que tiene en cuenta de modo expreso, cuando se escribe premeditadamente, la capacidad del lector para compartir un lenguaje

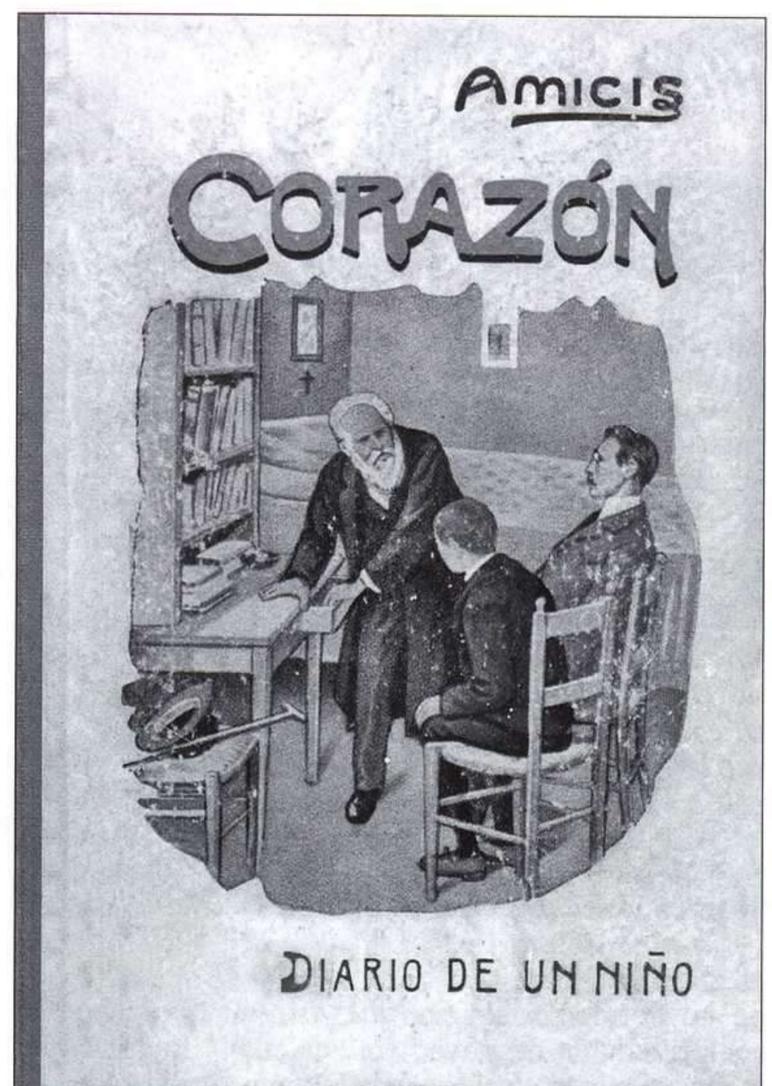
«especial» que, como el literario, se caracteriza por el «extrañamiento», entendido como procedimiento estilístico que permite al escritor usar las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada. Los lectores infantiles y adolescentes, a lo largo de todo el proceso que suponen los periodos de la infancia y la adolescencia, tienen niveles diferentes, que son progresivos, en su capacidad de comprensión lectora y de recepción literaria, por lo que sería comprensible que los textos literarios que se les ofrecen se correspondieran con esas diferencias, pero sin que ello afectara a su calidad literaria, una calidad que se escamotea en muchas ocasiones en aras de la incomprensible necesidad de transmitir textos tan sencillos que se convierten en simples y, a veces, ramplones.

Incluso hay ocasiones en que, quizá debido a que el mundo editorial de la LIJ es un sector emergente, se presentan colecciones «singulares», dirigidas a los niños, en las que, tras rótulos como «Mis primeros clásicos» o «Lecturas divertidas», y con el aval de periódicos nacionales de gran tirada, empobrecen textos literarios más que sugerentes. Ni porque vayan destinados a lectores niños, ni porque se vendan a bajos precios, ni porque se regalen con un periódico, debe rebajarse la expresión y el contenido literarios de unos textos, en los que lo principal es, sin duda —y de ahí su carácter literario—, su capacidad para

crear belleza por medio de la palabra, conmoviendo o emocionando al lector.

Con demasiada frecuencia se nos olvida que el niño no llega vacío de cultura literaria a su primer contacto oficial con la literatura, es decir, cuando accede por primera vez a la escuela. Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas.

Estos textos literarios, que le son transmitidos al niño pequeño por vía oral y en un contexto que le es familiar, son sustituidos —con su llegada a la «cultura oficial»— por otros textos, que ahora se le dan por una vía distinta, la escrita, y que, en más ocasiones de las deseables, son el resultado de ciertas condiciones previas que nada tienen que ver con la creación literaria en sí misma: nos referimos a la frecuencia con que «se encargan» obras que tratan un asunto desde determinado punto de vista que se considera «adecuado» para el destinatario al que se dirige, y que lo expresen, además, con una sencillez que, a veces, resulta insultante, porque son textos completamente triviales.



La LIJ, Literatura con mayúsculas

Las características que pueden ser propias de la LIJ no son ajenas al conjunto de la literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos nos ofrece algunos datos de interés, como que, en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan.

Del mismo modo, en una y en otra literatura se dejan sentir muchas de las transformaciones y novedades que son fruto de una época y de una sociedad; esto es algo que siempre ha aparecido como indiscutible en la literatura para adultos, pero que la historia nos indica que también lo es en la LIJ, aunque no siempre se ha reconocido. Veamos dos ejemplos:⁴

Corazón

Igual que sucede en el conjunto de la literatura adulta italiana de la segunda mitad del siglo XIX, también hay libros

infantiles italianos que nos informan de las ideas sociales imperantes en aquel momento: *Corazón* (1860), de Edmondo d'Amicis, es un libro con tales implicaciones sociológicas que no podríamos entenderlas sin conocer cómo era la Italia de aquellos años, en la que dominaban las ideas liberales consecuencia de lo que allí se llamó *il Risorgimento*; la permisividad de costumbres y el respeto a las libertades individuales nos ayudan a comprender cómo en el libro de Amicis (recordemos que incluye la historia de Marco, que se popularizó tras una serie de televisión de dibujos animados) un matrimonio se separa por razones de trabajo y es la mujer la que se marcha del hogar (a América) dejando al padre con los hijos en Italia.

La guerra civil española

Durante esos años trágicos, del mismo modo que se escribieron novelas desde el punto de vista de los dos bandos, se hicieron adaptaciones de cuentos tradicionales que sirvieran a las consignas de cada uno de ellos: eran adaptaciones de historias tan conocidas como *Caperucita Roja*, *El patito feo* o *Alí Babá*, algunas de ellas sorprendentes, co-

mo se puede comprobar en los siguientes ejemplos.

Del lado republicano, citaremos *El patito feo*, de Andersen, publicado por la Editorial Estrella en 1937, en versión de Antoniorrobes. En él se nos proporciona un claro ejemplo de lo que hemos señalado, aunque sin querer en ningún momento engañar al joven lector respecto a la autoría del relato, ya que se afirma que el cuento de Andersen ha sido cambiado de época por él mismo; sin añadir ni quitar personajes del original y sin alterar la secuencia cronológica de los hechos, Antoniorrobes realiza un cambio considerable de la obra con un fin muy claro: presentar a los niños un ejemplo cercano a ellos y conocido por la mayoría, el «patito feo», como modelo de niño de clase humilde, luchador, que sin dejarse engañar ni amedrentar por «la nobleza ni el fascismo» (*sic*), al final encontrará la victoria sobre todos ellos.

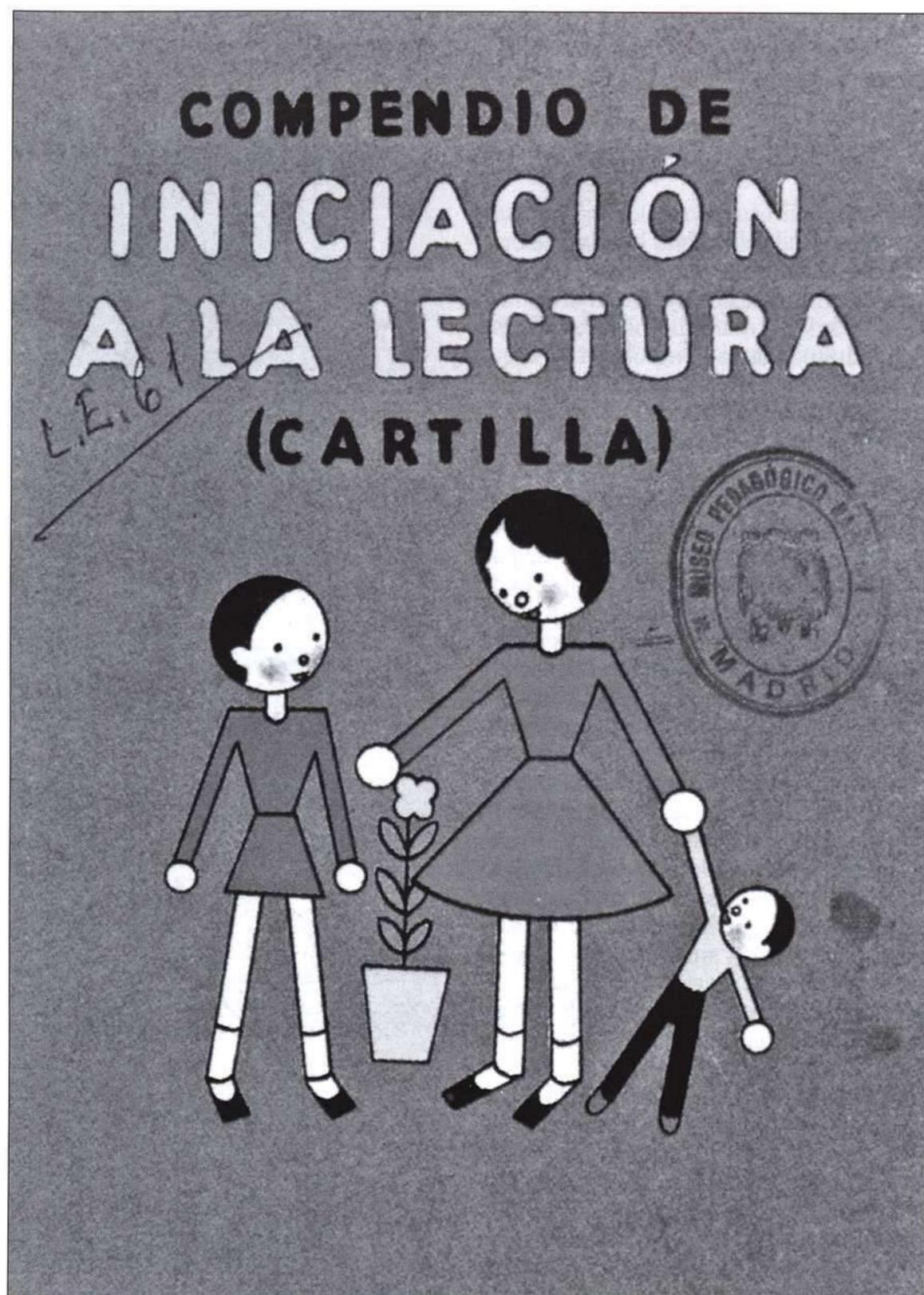
Antoniorrobes nos cuenta la obra prácticamente con el mismo argumento y la misma estructura que Andersen, pero con un claro mensaje de lucha por la igualdad de clases y contra el fascismo. De este modo, los personajes antagonistas son presentados con rasgos peyorativos e identificados con las clases con-

servadoras más reaccionarias de la sociedad: «... patos, pavos y gallos se paseaban con desagradable orgullo, considerándose cada uno lo mejor de su casta. Eran, en fin, como esos condes y duques que presumen porque vienen de condes y duques antiguos».⁵

En el lado contrario, es decir en el bando sublevado, es en los años finales de la contienda y en la inmediata posguerra, salvo raras excepciones, cuando encontramos una labor coordinada y decidida en la creación y edición de literatura para niños. Posiblemente por el hecho de centrar todos sus esfuerzos en el campo militar, la labor editorial en esta zona no contó al principio de la guerra con una planificación como la llevada a cabo por distintos organismos oficiales de la Segunda República, caracterizándose más por la dispersión de diferentes y escasas iniciativas privadas de baja calidad literaria, como es el caso de *El imperio de los enanitos*, de Casimiro Diz Lois.

También en ese bando, los cuentos populares se utilizaron con fines ideológicos, siendo muy perceptible, además, una fuerte influencia eclesiástica, que comportó la identificación, o, al menos, la buena relación de los protagonistas con personajes divinos y religiosos, y la de los antagonistas con duendes, enanos y demonios. Veamos un ejemplo: una versión de la popular *Caperucita Roja*, adaptada al teatro. Se trata de una edición, aparecida en Cáceres a finales de la guerra civil; ya el título nos indica el contenido con el que nos vamos a encontrar al leer la obra: *Caperucita Encarnada. Nueva versión del célebre cuento dialogado y puesto en escena por la regidora comarcal de prensa y propaganda de Trujillo, camarada Mercedes Terrones Durán*.

La historia, conocida por todos, es aquí adornada con canciones populares (*Caperucita comienza cantando Estaba la pájara pinta...*) y con la presencia de una serie de nuevos personajes: un hada buena, con la imagen de una Virgen, que encarna el bien; un enano diabólico que intenta y consigue engañar a la niña para que no obedezca a la mamá ni al hada y vaya por el camino más largo; y un particular lobo, que, además, de ser la encarnación del mal, es el amo de todos



los enanos, y que, por supuesto, se come a la abuela y a la niña y acaba desollado por el cazador. Como el ya mencionado cambio de título apuntaba, el sustrato ideológico del relato es la principal señal de la manipulación a que es sometido el popular cuento, un sustrato acorde con el pensamiento único y el adoctrinamiento religioso impuestos por el gobierno de los vencedores, del que es un buen ejemplo el final del cuento en el que el hada confirma el cambio de color de Caperucita: «Efectivamente. Te llamarán "Caperucita Azul". Y no olvides que el azul significa obediencia, disciplina, sacrificio... amor en fin».

La LIJ y el aprendizaje literario

Ya en 1974 Dámaso Alonso dijo que no hay mejor manera de enseñar literatura que la lectura directa de las obras, y que son muchas las experiencias lectoras que marcan la vida del hombre, desde la misma infancia:

«No hay probablemente hombre que no reciba el hálito mágico de la literatura, verso y prosa: toca al niño ya en rimas y juegos infantiles; hasta el adulto analfabeto llega en canciones y coplas...»⁶

Esas experiencias a que se refería Dámaso Alonso son experiencias lectoras

naturales, que si se complementan con otras que, desde el ámbito escolar, se organicen de acuerdo al momento en que se van a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la competencia literaria adquirida, o en situación de poder llegar a adquirirla fácilmente.

En el periodo de esas lecturas, el proceso de construcción del sentido que tiene lugar con la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de formación de la personalidad del pequeño lector, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia significativos para interpretar el mundo; por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de la educación literaria de la persona.

En el aprendizaje literario escolar debemos recordar siempre que, tanto en la infancia como en la adolescencia — como ya hemos señalado—, se dan niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria; y, sin embargo, las primeras experiencias infantiles con el aprendizaje literario escolar no siempre se producen en las condiciones más propicias para favorecer ese aprendizaje: nos referimos a la desconexión de esas primeras experiencias «oficiales» con las experiencias que el niño ya ha vivido y que forman parte de su pequeño «patrimonio literario».

Ya dijimos también que en los primeros años de vida el niño aprende, escucha y practica canciones de cuna, juegos mímicos, adivinanzas, trabalenguas, oraciones, cuentos maravillosos, sencillas historias dialogadas o rimadas, canciones, etc., además de acceder directamente, con la ayuda de un mediador adulto cercano, a libros de imágenes y álbumes ilustrados. La primera selección de lecturas escolares debería tener en cuenta ese caudal de textos porque los niños los asumen como propios y porque en algunos de ellos, como los cuentos maravillosos, reconocen sus miedos, sus deseos, sus temores o sus anhelos; de ahí la importancia que tiene ese periodo que llamamos de la «prelectura», o las primeras lecturas en las que los adultos cuentan o leen en voz alta relatos y cuentos a los niños más pe-

queños. No olvidemos que, además la LIJ hunde buena parte de sus raíces en el cuento tradicional.

Esas lecturas literarias posibilitan la construcción de un primer mundo imaginario del niño, dando respuesta así, desde muy temprano, a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos. Hoy, con la limitación de espacios y tiempo para el juego, los niños no pueden aprender por la experiencia vivida todo lo que necesitan, por lo que requieren que esas carencias sean compensa-

das con conocimientos transmitidos o con un acceso asequible a la lectura que les permita captar ideas o sentimientos y con la que, sobre todo, desarrollen su imaginación, simulando situaciones o estados de ánimo, experimentando sensaciones, o bien viajando figuradamente a otros mundos, algo que podrían darles también los primeros cuentos, narrados en voz alta por sus adultos más cercanos.

El soporte básico de muchos de esos primeros textos a que nos hemos referido no es el significado, sino el aspecto lúdico que aportan el ritmo, las formas o la música del texto, que son, por otro la-



Ilustración de una fábula en *Le Magasin des enfants*, de Madame Leprince de Beaumont.



do, los elementos por los que los niños pueden reconocer las palabras como un lenguaje especial que identifican con el lenguaje del juego. Como dice Sánchez Corral: «Una de las consecuencias generadas por la autonomía del discurso artístico es la posibilidad de experimentar el placer de las formas, el placer de jugar con las formas del lenguaje más que con sus contenidos, como sucede cuando la palabra queda a merced del niño y éste la usa, la maneja sin tener en cuenta los significados referenciales, con la sola finalidad de crear un clima propicio para que se desarrolle el juego en el que se dispone a participar».⁷

Es decir que, de algún modo, son las formas, el ritmo y el sonido, en sí mismos, los que constituyen el soporte del texto, fascinando al pequeño receptor e incitándole a repetirlo, en una clara recreación del juego, convirtiendo la palabra en mero juego.

Estas experiencias iniciales son los primeros pasos del camino del aprendizaje literario, que tendrán su continuación con las primeras experiencias literarias escolares, que suelen iniciarse con el acceso del niño al lenguaje escrito, lo que supone una fase nueva en su aprendizaje, ya que su experiencia literaria se ampliará con nuevas experiencias lecto-

ras, la de los textos escritos. Aunque siempre con el horizonte diáfano de que no hay fórmulas mágicas para lograr que los niños lean más; en palabras de Martín Garzo: «A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda».⁸

La LIJ es fundamental en los inicios de la formación literaria porque se dirige a unos lectores específicos por su edad, a los que tiene en cuenta, de modo particular, como receptores del discurso. La situación de igualdad (emisor/receptor) en que se comunican las obras para adultos hace posible la convivencia de significados distintos y de interpretaciones similares ante la expresión de un modelo, historia, valor, conocimiento, tendencia, asunto o estilo; algo que no es posible en la misma medida en la LIJ, en la que, sobre todo en las primeras edades, tiene especial importancia la figura de un mediador adulto (padre/madre, animador, educador, bibliotecario o crítico), quien, en muchas ocasiones, como dice Gemma Lluch,⁹ se convierte en un «agente de transformación», ya que actúa como «primer receptor» del texto literario para, en una segunda fase, comprar, recomendar o proponer el libro al niño, quien se convierte, de tal modo, en «segundo receptor».

Aspectos que lastran la LIJ

La especificidad del destinatario a que se dirige la LIJ no impide que haya obras, concebidas para un público general, que —con el paso de los años, a veces desde el primer momento de su aparición— se hayan convertido en clásicos de la LIJ (*Los viajes de Gulliver* o *Robinson Crusoe*), es decir obras que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso, en ocasiones, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de generaciones posteriores.

Por otro lado, del mismo modo que hoy millones de personas en todo el

mundo pueden reconocer la existencia de obras (clásicos, sin duda) como *La Celestina*, *El enfermo imaginario*, *Lazarillo de Tormes* o *El mercader de Venecia* sin saber asociarlas a sus autores, pueden reconocer también obras escritas expresamente para niños, aunque no recuerden quiénes fueron sus creadores: *Peter Pan*, *Pinocho*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *El soldadito de plomo* o *Pipi Calzaslargas*.

La LIJ se ha consolidado editorialmente, pero tiene que soportar el peso de una excesiva escolarización, que es una consecuencia del uso de esta literatura sólo como un pretexto para la actividad escolar reglada, despreciando, de ese modo, la relación de gratuidad que es obligatoria entre el lector y la obra literaria, cuando de la lectura de ésta no se desprende nada que vaya más allá del propio acto de la lectura. Muchos de los fracasos en la creación de hábitos lectores provienen de la ausencia de una delimitación precisa de la barrera que separa la «lectura escolar» de la «lectura literaria», es decir de la barrera que separa la obligatoriedad de la primera de la voluntariedad de la segunda. Y éste es, probablemente, uno de los principales problemas con que se encuentra en la actualidad la LIJ, en lo que a la relación directa con sus destinatarios se refiere.

Todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura (por lo tanto, tampoco LIJ), lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes: con el lícito propósito de crear y fomentar los hábitos lectores, a veces tratamos como textos literarios libros que no lo son: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc. Un libro sobre la vida de los animales salvajes puede estar muy bien editado, tener atractivas ilustraciones y ofrecer informaciones muy interesantes y sugestivas, pero no ser necesariamente un texto literario.

La frontera entre el libro «útil» y el libro «inútil» debe estar muy bien delimitada en las primeras edades, porque el concepto de «utilidad» suele asociarse a las tareas escolares, regladas y obligatorias, con las que el niño «debe» aprender un determinado número de conocimientos en cada una de sus edades. La discusión sobre la «literariedad» de la LIJ ha



llevado a los propios docentes a enfrentarse en dos posturas antitéticas: la de quienes defendían el carácter literario, a todos los efectos, de la LIJ; y la de quienes creían que las obras de LIJ eran, literariamente, obras menores, incluso meros divertimentos. Todavía no ha terminado el tiempo en que debemos reivindicar la dimensión artística de la LIJ: «Lejos del reduccionismo (falsamente infantiles y juveniles), conviene revalorizar estéticamente el discurso para, en consecuencia, revalorizar también al receptor del discurso, puesto que la naturaleza infantil o adolescente del destinatario no debe ser motivo para alterar cualitativamente las exigencias específicas del lenguaje artístico».¹⁰

Cada día que pasa es más necesario dotar a la LIJ de un discurso crítico, en el que no debiera cuestionarse que es Literatura, ni que, como tal literatura, la terminología literaria con que la abordemos debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad de usar, para su estudio, metodologías afines al resto de la literatura. También es importante que los estudios de LIJ se puedan abordar desde la interdisciplinariedad de diversos saberes (psicológicos, sociales, folclóricos, didácticos, lingüísticos...) que nos facilitarán la comprensión total de estas obras literarias, aunque su valor se lo darán siempre sus méritos artísticos y estéticos.

El panorama de la LIJ es, pese a todo, mucho mejor que hace unos cuantos años. Quienes escriben expresamente para los niños han asumido que ello no comporta imitar torpemente su mundo, parafraseando sus expresiones o despojando los textos de su capacidad para sugerir. La LIJ es ya una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha concluido sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su lenguaje.

La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena. Una Literatura con mayúsculas, cuya aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no sólo porque es el primer contacto del niño con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico. ■

***Pedro C. Cerrillo** es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Castilla La Mancha y director del CEPLI. Sobre este mismo tema del artículo, el autor ha escrito más extensamente en: Cerrillo, Pedro C., *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*, Barcelona: Octaedro, 2007, pp. 33 a 48.

Notas

1. García Padrino, Jaime, *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid: Pirámide y Fundación GSR, 1992, p. 12.
2. Soler, Eduardo, «La Literatura Infantil en la escuela», en *Bordón*, Vol. 19, 1967, p. 326.
3. Maritain, Jacques, *Education at the Crossroads*, New Haven (Connecticut): Yale University Press, 1943, p. 68.
4. Estos ejemplos, más detallados, y junto a algunos otros más, pueden consultarse en Cerrillo, Pedro C. y Sánchez, César, «Literatura con mayúsculas», en revista *Ocnos*, 2, 2006, pp. 7-21.
5. Madrid: Editorial Estrella, 1937, s/p.
6. Alonso, Dámaso, *Ob. cit.*, p. 11.
7. Sánchez Corral, Luis, «Discurso literario y comunicación infantil», en Cerrillo, Pedro C. y García Padrino, J., *Literatura Infantil y su didáctica*, Cuenca: Ediciones de la UCLM, 1999, p. 99.
8. Martín Garzo, Gustavo, «La literatura como fascinación», en *El País*, 25 de abril de 2004, p. 11.
9. Lluch, Gemma, «La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil», en *Educación y biblioteca*, 11, 1999, pp. 20-27.
10. Sánchez Corral, Luis, «El texto y la competencia literaria infantil y juvenil», en Cerrillo, Pedro C. y Yubero, S., *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: CEPLI, 2003, p. 174.