

(Separata de la obra
SOBRE DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA)
Homenaje a Arturo Medina

LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA:
HACIA UNA AUTÉNTICA DIDÁCTICA
DE LA LITERATURA

Jaime García Padrino



Publicaciones Pablo Montesino
Escuela Universitaria «Pablo Montesino»
Madrid

LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA: HACIA UNA AUTÉNTICA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Jaime García Padrino

La literatura infantil ha sido —y aún es para algunos sectores sociales— una realidad cultural mal conocida y peor valorada. Lejos de un estado óptimo en tal consideración social, en la actualidad se aprecian algunos rasgos para la esperanza en un futuro más satisfactorio para la proyección y promoción de esta literatura. Uno de ellos es, sin duda, el lugar otorgado a sus manifestaciones en el marco de las actividades escolares por parte de un sector, cada vez más amplio, de los educadores. Tras una larga época de alejamiento de tales creaciones dentro de las aulas primarias, parece como si asistiéramos hoy a un descubrimiento de sus interesantes posibilidades educativas. Y así, en algunas escuelas y como efecto de este entusiasta impulso docente, los tradicionales libros de lectura —selecciones antológicas o creaciones pseudoliterarias— vienen cediendo su lugar a determinadas obras que, no concebidas ni editadas de modo expreso con una finalidad escolar, responden a la calificación de literatura infantil (1).

No acaban ahí las realidades que demuestran esta positiva preocupación docente. Jornadas Pedagógicas, Seminarios y Escuelas de Verano, Campañas para el Fomento de la Lectura y Semanas del Libro Infantil y Juvenil, conceden relevante atención en sus actividades a la proyección docente de esta parcela literaria y han servido, en buena

(1) La afirmación está basada en noticias de escuelas concretas donde se utilizan como textos de lectura para las clases *Los batautos*, de Consuelo Armijo, o *El zoo de Pitus*, de Sebastià Sorribas, en cursos del Ciclo Medio.

medida, como ocasión para el acercamiento de los educadores. Por otra parte, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado incluyen ya esta materia en sus planes de estudio, a partir del convencimiento en su interés formativo y profesional para tales alumnos.

La puerta para la deseada entrada de un nuevo tratamiento de la literatura en la escuela había quedado entreabierta con las Nuevas Orientaciones Pedagógicas que desarrollaban la reforma regulada por la Ley General de Educación (1970) (2). Pero su más amplia apertura no ha llegado hasta estos años ochenta. Y es ahora, dentro de la plena aceptación de las ventajas del reencuentro escuela y literatura infantil, cuando creemos más necesaria una reflexión sobre esta última, como materia de trabajo educativo y como objeto de estudio con plena entidad científica, y que proporcione una base imprescindible donde asentar, con rigor, la propia labor docente.

De acuerdo con esta intención clarificadora, señalemos la falta de un adecuado conocimiento de la evolución de nuestra literatura infantil. De ahí que hayamos empleado antes términos como «descubrimiento» y «reencuentro». Un leve repaso histórico nos muestra cómo la literatura infantil —y las creaciones pseudoliterarias dedicadas al niño— ha tenido distinta fortuna en las escuelas españolas durante los últimos cien años. Frutos significativos de la decimonónica atención literaria a las necesidades educativas de la infancia fueron *Juanito o El Tesoro de las Escuelas* (1836, trad. 1848), de Parravicini, y *Flora o la educación de una niña* (h. 1886), de Pilar Pascual de Sanjuán. Obras sin la más mínima vigencia actual, aparte de su mero interés histórico y sociológico como productos de una concreta mentalidad del adulto con relación al niño. Pero, por los mismos años anteriores al tránsito de siglo, se vislumbraban otros intentos de potenciar la oferta lectora a los niños españoles con obras específicamente creadas para sus nece-

(2) Una muestra de la influencia de los Programas Renovados para la E.G.B. la encontramos en el número monográfico de la revista *Vida Escolar*, dedicado a «El Lenguaje» (núm. 139-140, mayo-junio, 1972). De él véanse especialmente los siguientes artículos: M.^a Jesús CEBRIÁN: «Actividades y programas de lectura en la E.G.B.» (pp. 44-47); Arturo MEDINA: «El problema de la selección de textos literarios» (pp. 93-99), y Lázaro MONTERO: «La creación literaria y su estimulación» (pp. 100-105).

En *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial* (Orden de 17 de enero de 1981, «B.O.E.» del 21 de enero de 1981) se regulaba, dentro del bloque temático 1, «Comprensión y expresión oral», para el Ciclo Inicial, el objetivo 1.8 «Conocer y apreciar la expresión literaria adecuada a su edad», y como 1.10 «Aprender y recitar algunas poesías y dramatizaciones». En el bloque temático 2, «Lectura», el objetivo 2.5 quedaba así formulado: «Dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura»; mientras el 2.6 indicaba «Adquirir el hábito lector».

De acuerdo con esta reforma educativa, al fijarse las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la E.G.B. (Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, publicadas en el número 216-217 de la revista *Vida Escolar*, marzo-junio, 1982), en bloque temático número 2, «Lenguaje escrito», se recogen estos objetivos: «2.2. Saber recurrir a la lectura para buscar información en diccionarios, enciclopedias y obras monográficas de la biblioteca escolar.»

sidades escolares y para el desarrollo de sus intereses y preferencias literarias. La labor iniciada, en este sentido, en Barcelona por los editores Bastinos, entre 1861 y 1917, sería continuada y ampliada por la dedicación de Saturnino Calleja Gutiérrez, fundador en Madrid de la que sería la más importante empresa editorial dedicada a los libros infantiles, con bien variadas colecciones dedicadas a las lecturas recreativas e instructivas, dentro de una clara preocupación por impulsar la renovación pedagógica de la escuela española (3).

Ya en la tercera década del siglo XX las nuevas actitudes sociales hacia la infancia incidieron, de modo bien apreciable, en la proyección escolar de la literatura infantil. Tres creaciones de distintos planteamientos, premiadas en el Concurso Nacional de Literatura 1932-1933 como obras de lecturas para niños, ilustran tal proyección: *Flor de leyendas*, una magnífica antología de «vulgarizaciones literarias» animadas por el acertado instinto de un docente, Alejandro Rodríguez «Casona»; *Hermanos Monigotes*, obra creada por Antoniorrobles con la intención puesta en el niño como destinatario, y *Amanecer*, de Josefina Bolinaga, en la clásica línea de un repertorio de lecturas escolares (4). Después vendrían otras colecciones de obras infantiles, pensadas como apoyo a acción de una nueva escuela y editadas entre 1934 y 1935 (5), hasta llegar a la ruptura impuesta por el período de 1936 a 1939. Durante los años siguientes, la literatura infantil conocería la más estéril

(3) Saturnino Calleja Fernández (Quintanadueñas, Burgos, 1855-Madrid, 1915) fundó su editorial en 1876. Las primeras ediciones fueron textos de carácter escolar y hacia 1885 las amplió con obras recreativas, en especial con los famosos «Cuentos de Calleja».

Del catálogo de la editorial (marzo, 1913) tenemos las referencias de las «Obras pedagógicas de primera enseñanza. Material para escuelas», publicadas en los años anteriores y que dada la permanencia de aquellas ediciones podrían haber aparecido ya en los primeros años de la editorial. Entre ellas recordemos *El pensamiento infantil (Método de lectura conforme a la inteligencia de las niñas)*, *El instructor de párvulos (Obrita preparatoria de la enseñanza progresiva integral)*, *Albores de la enseñanza*, *Biblioteca de las escuelas*, además de carteles de lectura, silabarios y catones.

Volcado a la enseñanza, Saturnino Calleja fue autor del libro *Datos sobre las deudas de la Primera Enseñanza* y convocó la «Asamblea Nacional del Magisterio» (Madrid, 2 de enero de 1891), que aprobó un proyecto de bases para la organización de la primera enseñanza. Director propietario de *El Heraldo del Magisterio* y de *La Ilustración de España*, donde se defendía la reforma pedagógica.

(4) Alejandro RODRÍGUEZ «CASONA»: *Flor de leyendas (Lecturas literarias para niños)*, 2.ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1934; Antonio ROBLES SOLER («Antoniorrobles»): *Hermanos Monigotes*, Juventud, Barcelona, 1935; Josefina BOLINAGA: *Amanecer*, Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1934.

(5) La colección «El Lenguaje en la Nueva Escuela», editada por Magisterio Español, incluía entre otras *Alboradas*, *Fábulas educativas* y *Lecturas de Oro*, de Ezequiel Solana; *Gaviotas*, de Antonio J. Onieva; *Narraciones Campesinas*, de J. Lillo Rodelgo, y *Mis diez compañeros y Rompetacones y Azulita*, de Antoniorrobles. En la dedicatoria de *Mis diez compañeros*, su autor escribía lo siguiente: «Quiero dedicar estas estampas de colores, estos cachitos de domingo, que no pretenden ser sino mariposas que cruzan tímidas bajo el cielo de esa santa obra que es la Nueva Pedagogía, a los últimos diez años del Magisterio de España, años encendidos por el deseo de renovar la sensibilidad del niño; es decir: del español.»

servidumbre impuesta por la preocupación formativa orientada a formar un nuevo modelo del niño español (6).

Con la década de los cincuenta apuntó una apreciable renovación en los caminos creativos de la literatura infantil, pero sin recuperar el justo lugar en la actividad escolar. Como ya quedó indicado, hubo que esperar hasta el umbral de los ochenta para percibir un renovado empleo docente de tales creaciones literarias. Y junto al acercamiento lector, el impulso de la creatividad infantil a través del lenguaje escrito —característico en las metodologías activas— completa la labor de los educadores preocupados por el mejor aprovechamiento escolar de la literatura infantil.

Al mismo tiempo que valoramos como muy positiva esta renacida inquietud, parece oportuno cuestionar determinados aspectos. Dado el consabido efecto pendular en la evolución de determinadas actitudes, ¿no se incurrirá, por el entusiasmo, en una extralimitación de ámbitos y en una confusión de funciones entre las lecturas literarias y las no literarias o informativas? ¿No habremos ampliado, entre todos, la extensión del concepto de Literatura Infantil más allá de sus correctas proporciones?

Evitemos el posible malentendido con una firme defensa del lugar propio —no en dudoso reemplazo o incompleta sustitución de otros recursos didácticos— de las obras literarias de carácter recreativo, como imprescindible auxiliar en la formación integral de nuestros alumnos. Sí a la promoción y al impulso de la lectura libre y de placer. Y sí también a otra forma de lectura, la informativa o no literaria, que supone una modalidad de diálogo, no menos enriquecedor en cuanto conocimientos y experiencias, con los auténticos libros de consulta. Sí a las listas bibliográficas con obras de autores que puedan caracterizar con mérito a la literatura infantil, pero sí también al inicio investigador de los escolares mediante la elaboración de los correspondientes repertorios sobre las distintas materias instructivas.

Las puntualizaciones anteriores pueden parecer obvias. Pero cuando se habla cada vez más de la literatura infantil en la escuela, conviene recordar la siguiente premisa:

(6) Ejemplo del cambio radical impuesto en los objetivos educativos y que, de una forma u otra, se proyectaron en las lecturas infantiles, lo tenemos en las siguientes palabras de Agustín Serrano de Haro, para el prólogo de un libro de Julia García Fernández Castañón, *Flores de santidad* (Escuela Española, Madrid, 1945): «¡Hemos fracasado!

Queramos o no, nuestra Escuela —no la de España sólo, la del Mundo; no la primaria solamente, sino las de todas las jerarquías y todos los grados— fue predominantemente, casi exclusivamente, intelectualista. (...)

O sea, hay que cambiar de rumbos y ponerse de cara, francamente a un ideal de virtud. Y el ideal pleno y perfecto de la virtud es la santidad.

Sí: ¡la santidad!»

«Quien se proponga escribir o hablar sobre la literatura juvenil se verá abocado a la curiosa situación de tener que explicar previamente cuál es en realidad el objeto que se va a tratar» (Baumgärtner, 1974, p. 11).

A la normal necesidad de delimitación previa del objeto de la discusión, añadamos una coincidencia en diversos ensayos que inician sus reflexiones con una pregunta sobre la propia existencia de la literatura infantil (7). De ahí que no debamos extrañarnos ni por la confusión de ámbitos ni por valoraciones dudosas sobre sus propios elementos o sus funciones. Una selección de opiniones representativas servirá para mostrar notorias contraposiciones entre los acercamientos teóricos a esta realidad literaria.

La naturaleza de la literatura infantil y juvenil es interpretada como un género singular situado en la confluencia de numerosas ciencias humanas (Soriano, 1975, pp. 178-191). Todo saber científico relacionado con el hombre, desde esta consideración, puede y debe arrojar cierta luz en el requerido estudio interdisciplinario para una mejor comprensión de tales hechos literarios.

El rechazo pleno hacia la literatura infantil como entidad estética (Croce, 1947) se ha convertido ya en una postura clásica. El condicionamiento de un público tan determinado es, a los ojos de tales detractores, lo que la convierte en inaceptable como objeto literario. Con ligeras variantes de tono, distintas voces han ido reincidiendo en el desarrollo de esta concepción estética (Soriano, 1975, p. 179).

Frente al rechazo absoluto, otras aportaciones han historiado la evolución del género como mejor demostración de la pervivencia de una determinada actitud creativa y social hacia el mundo de la infancia:

«los niños también tienen sus clásicos, (...) el género tiene unos orígenes, (...) en la actualidad se escribe mucho para los niños y (...) habrá un futuro espléndido, si autores y editores toman en serio al lector infantil» (Bravo-Villasante, 1959, p. 9).

El asombro es la reacción inmediata en una primera lectura de esta afirmación: «La literatura infantil es una aberración» (Carandell, 1976, p. 19). Ni el desconocimiento ni la mala información guiaban, así lo

(7) En 1957, cuando Carmen Bravo-Villasante escribía el prólogo para su *Historia de la Literatura Infantil Española* (Revista de Occidente, Madrid, 1959), ya se preguntaba: «¿Historiar la literatura infantil? ¿Pero existe, acaso, literatura infantil?». El capítulo I de *La literatura infantil*, de Jesualdo, lleva como título «¿Existe una literatura infantil propiamente dicha?». También el primer capítulo de *En torno a la literatura infantil* (1975) Alga Marina Elizagaray lo titula como «Qué es y qué debe ser la literatura infantil». La misma pregunta la plantea Juan Cervera en *La literatura infantil en la Educación Básica* (1984, p. 14). Una perifrasis nos la ofrece Román López Tamés (1985, p. 15) cuando dice: «Nos preguntamos por la existencia de la literatura infantil. ¿Hay una esfera de creación para la infancia y la adolescencia?»

creemos, tales palabras (8). La luz para la adecuada interpretación la ofrecía el propio autor, José M.^a Carandell, al preguntar «¿qué sentido tiene hablar de literatura infantil?», y añadir después: «cuando es verdadero arte no tiene justificación hablar de destinatarios» (Carandell, 1976, p. 22).

Otro aspecto a considerar lo aportaba Isabelle Jan en su propia respuesta a la habitual pregunta sobre la existencia de la literatura infantil: «La littérature enfantine existe-t-elle? Certes oui, si on la considère en tant que phénomène économique» (Jan, 1977, p. 27). Desde tal perspectiva, la literatura infantil guarda una especial relación con el desarrollo editorial y con el desarrollo educativo, dada la atención que recibe desde la sociedad, una vez alcanzada una determinada cota de industrialización y superados los elementales problemas de alfabetización y escolarización infantil.

Las consideraciones semiológicas clarifican importantes aspectos de la compleja problemática en la relación niño y literatura. Desde dicha posición teórica, Marc Soriano elaboraba esta definición:

«La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte» (Soriano, 1975, p. 185).

Tras esta selección de interpretaciones significativas, establezcamos unas premisas para nuestra intención definidora del concepto de literatura infantil. Sus manifestaciones, con una rica y atrayente variedad en los vehículos formales, no deben ser consideradas por separado de las creaciones de la —valga la expresión— Literatura General. Por la misma razón, no debe aislarse de otras ciencias humanas, como camino para las ya aludidas relaciones interdisciplinarias desde las que enfocar los distintos aspectos del proceso comunicativo entre autor y un abstracto destinatario. De las disciplinas que proporcionan ese apoyo requerido, la Sociología de la Literatura es indispensable para el estudio de la obra literaria como reflejo de una determinada sociedad y como producto de unas determinadas fuerzas sociales que actúan sobre la propia creación (Escarpit, 1971 y 1974). En la Filosofía de la ciencia literaria tendremos explicación de los fundamentos estéticos de la literatura, de su evolución y de los métodos utilizados por la crí-

(8) José M.^a Carandel dirigió la primera etapa de la colección «Moby Dick», iniciada hacia 1971 por las editoriales Lumen y La Gaya Ciencia. Recogía los grandes clásicos de la juventud, los clásicos «asequibles» a estos lectores y obras creadas de intención para la infancia y la juventud.

tica y la investigación, del empleo de las fuentes de consulta... Otra rama del saber sociológico, la dedicada a los medios de comunicación, ilustrará la problemática de los canales de difusión posibles y sus respectivas influencias en la estética del receptor. Y, por último, en esta sucinta enumeración de posibilidades, citemos la aportación de la historia de las concepciones e ideales educativos, en virtud de su variable influencia —pero siempre notoria— en las creaciones artísticas dedicadas al niño en distintas épocas.

La exigencia anterior sigue siendo una meta a alcanzar. La imagen de la literatura infantil como mundo aparte no se ha desvanecido aún. Antes al contrario, en esta misma carencia surge un carácter de marginación hacia sus realidades como materia científica:

«Las literaturas *marginadas* designan, en cambio, esas obras literarias que han sido colocadas al margen de la Literatura, pero siguen ahí a pesar de que han sido olvidadas, cuando no despreciadas, por aquellos que deciden quiénes —qué autores— y cuáles —qué obras— pueden y deben atraer la atención de críticos, estudiantes y lectores» (García de Enterría, 1983, p. 11).

Continuemos con la indicación de presupuestos básicos en una delimitación teórica del concepto de literatura infantil. Evitar la falsa asociación, de base etimológica, entre «literatura» y «littera» (Escarpit, 1974, pp. 259 a 272). Una concepción tradicional del arte literario que lleva, en este caso, a una excesiva identificación de la realidad «literatura infantil» con la no menos variada del «libro para niños», y tan amplia que admite la inclusión de realidades no literarias. Esta es la razón para tan indispensable e inequívoca distinción. La literatura infantil se nos ofrece en otros soportes materiales, distintos al libro. Una prueba de este carácter no exclusivo nos la ofrece cada niño que nace, cuando llega a unas primeras creaciones literarias a través de la palabra de personas bien cercanas a él. Y si proyectamos esta primacía genética a lo universal, los orígenes de la literatura infantil deberían situarse en la primera canción de cuna o en el primer cuento que un niño pudo escuchar con asombro.

El libro infantil, como producto económico y técnico, es una realidad más reciente. Su utilización implica más amplias limitaciones para el necesario acceso por parte de sus naturales destinatarios: dominio de las técnicas lectoras, adquisición o consulta del libro, existencia de un proceso industrial y de difusión comercial... Además de los problemas inherentes al soporte, el mensaje en letra impresa puede ser enriquecido, complementado o reemplazado por otros sistemas expresivos: desde el lenguaje gestual y la expresión corporal o dramática, hasta el lenguaje gráfico de las artes plásticas que, plasmado en ilustraciones de cierto nivel estético, llega a convertirse en un valiosísimo canal para

que llegue al receptor infantil un mensaje no sólo plástico, sino también literario.

Establecidas estas diferenciaciones, entremos en la propia esencia de la literatura infantil. Esencia —de acuerdo con lo ya comentado— cuestionada en sí misma. Pero ¿no ha sido debatido, asimismo, la propia idea del hecho literario? Afirmaciones como «nada menos diáfano que el concepto literatura» (Escarpit, 1974, p. 13) y preguntas como «¿qué es la literatura?» (Sartre, 1948; Castagnino, 1954; Lázaro Carreter, 1976) ofrecen sobrada ocasión para un debate teórico sobre la aceptación de la especificidad de lo literario. ¿No es, pues, esta coincidencia entre las interpretaciones antes apuntadas y las producidas en el terreno de la teoría general de la literatura la mejor demostración de que cuando discutimos sobre literatura infantil lo estamos haciendo sobre literatura?

La propia ambigüedad del término «literatura» es un lugar aceptado en distintas formulaciones teóricas. Su consecuencia directa es la gran variedad de usos para este término, mientras que su contenido semántico llega a ser tan rico como incoherente (Escarpit, 1974, p. 13). Proyección inequívoca de tal ambigüedad es el empleo, a veces muy discutible, de la denominación «literatura infantil» como criterio clasificatorio común para muy distintas realidades (9).

¿Dónde buscar la especificidad de la literatura infantil? La respuesta nos enfrenta con las variadas posturas sobre esta misma cuestión dentro de la teoría de la literatura. Por una parte, la esencia del fenómeno literario debe buscarse en el equilibrio entre la libertad del escritor y las presiones a las que está sometido por una determinada situación histórica (Escarpit, 1974, p. 25) y a las que debe unirse la asunción, por el propio creador, de una determinada imagen del potencial destinatario-niño. Otras opiniones niegan la limitación a lo expresivo cuando se trata de especificar la esencia de la literatura (Escarpit, 1974, p. 18), en favor de una consideración del contenido explícito e implícito de una obra, línea de pensamiento basada en el método estructuralista genético y desarrollada por Lukacs y Goldmann (Escarpit, 1974, pp. 19 y 20). Son argumentos que dan atractivo a buscar la respuesta para la pregunta anterior en el análisis de la literatura como fenómeno comunicativo (Lázaro Carreter, 1980).

Cuando se sitúa la base de toda la literatura en «el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito» (Amorós, 1979, p. 13), y pese a su generalización, se nos ofrece una interesante reflexión para el intento de afrontar la relación del niño y la literatura. La condición de placer no debe ser olvidada ni postergada a la hora de orientar tan-

(9) Véase la confusión existente en el apartado 0.15 de la información bibliográfica elaborada por la agencia española del I.S.B.N. (International Standard Book Number) y epigrafiada como «Literatura infantil y juvenil».

to la lectura infantil como el acercamiento a los grandes clásicos. La Didáctica de la Literatura encuentra su más sólida cimentación en el encuentro gratificante del niño con la realidad literaria. Si en esa sensación —tal como apuntaba Amorós— reside la esencia de lo literario, crece su importancia cuando nos encontramos, como destinatario, con el niño, un ser en compleja evolución personal, en un momento crucial para su formación de imágenes, de actitudes y de hábitos. Responsabilidad asumida por el adulto, en su papel mediador dentro del propugnado acercamiento, y de modo más especial cuando se trata de padres y maestros.

«El lenguaje es el material de la literatura...» (Wellek y Warren, 1962, p. 27). Debemos preparar al niño o al joven para el adecuado empleo de ese material, para que sepa captar sus valores y percibir sus infinitos matices. Si aquí tenemos la razón fundamental de la obra literaria, nunca releguemos esta exigencia al considerar la propia esencia de una creación de carácter infantil.

Como condición específica del lenguaje literario, Jakobson se limitó a la denominada función poética. Su insuficiencia como rasgo caracterizador (Lázaro Carreter, 1980, p. 177) queda patente cuando se contempla desde la perspectiva de animar un mensaje donde intervienen todas las funciones de la comunicación:

«el lenguaje crea imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional, crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad empírica» (Aguiar e Silva, 1972, p. 16).

En la oposición entre ficción literaria y realidad empírica reside otro de los grandes rasgos para diferenciar las creaciones susceptibles de la denominación de literatura infantil. Al reservar el primer elemento de la oposición para las creaciones literarias, con la segunda identificamos aquellas otras que responden con más propiedad a la calificación de literatura informativa:

«... la literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información (...); las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentran fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad» (Steiner, 1973, pp. 158-159, cit. en Lázaro Carreter, 1980, p. 179).

Su particular carácter plurisignificativo convierte al lenguaje literario en «portador de múltiples dimensiones semánticas y tiende a una multivalencia significativa», o dicho de otro modo, «el lenguaje literario conserva y trasciende simultáneamente la literalidad de las palabras» (Aguiar e Silva, 1972, p. 16). Dentro de la especificidad del lenguaje literario, añadamos la posibilidad de elección entre los elemen-

tos del sistema lingüístico realizada por el creador literario, la intensificación y el especial énfasis expresivo, afectivo o estético, derivados de la propia existencia del lenguaje literario, y, por último, su perfecta adecuación para la encarnación y plasmación de unas vivencias reales o ficticias (Amorós, 1979, pp. 22-24).

No terminan aquí las posibles referencias teóricas sobre la especificidad de la literatura y del lenguaje literario. Pero al circunscribirnos a una somera definición de esta parcela a la que se califica como «infantil», debemos preguntarnos por su función y valor concreto al complementar el término literatura. Para nuestro objetivo, no trataremos de definir, en estricto sentido psicológico y evolutivo, lo que entraña el ser infantil, sino cómo tal realidad influye en la posibilidad de acceso por parte de tan concretos destinatarios a tales manifestaciones estéticas.

A partir del esquema básico de la existencia de un emisor, un mensaje y un receptor (Bloomfield, 1923, trad. 1964, pp. 26-30), la teoría de la comunicación ha establecido otros componentes como el contexto, el código y el mantenimiento del contacto comunicativo (Jakobson, 1963). Adoptada la consideración de la literatura como fenómeno comunicativo, reconozcamos que los mensajes literarios —al margen de un correspondiente valor en cuanto a la mera expresión formal— no interesan del mismo modo, ni son todos comprensibles para el niño o el joven. Cada obra ofrece, en sí misma, una distinta «penetrabilidad» para tales receptores. Es un concepto establecido a partir de la distinción de Vaz Ferreira (cit. Jesualdo, 1973, pp. 34-35) de «la penetración de lo parcialmente inteligible» como «la manifestación del proceso educativo por excelencia, (...) cuando el individuo ha dejado de ser enseñado (...) por procedimientos más o menos reglados». En otras palabras, la penetrabilidad sería «la manifestación por excelencia del proceso mental». Distinción que, elaborada desde preocupaciones pedagógicas, sirve para clarificar el concepto de la literatura de mayor interés formativo, en sentido integral, para el destinatario-niño:

«... existe una literatura que es totalmente absorbida por el niño, y otra en la que él solamente penetra. Si la primera presenta como ventaja la de adaptarse totalmente a su comprensión —y la desventaja de cristalizarse por su repetición, que se sistematiza en elementos idénticos—, la segunda, que exige mayor esfuerzo para su entendimiento, rompe esa limitación de lo totalmente conocido y lo transporta a mundos de más alto esfuerzo mental y sensitivo, agregando nuevos aspectos de un conocimiento, satisfaciendo más ampliamente su experiencia y, sobre todo, respondiendo más exactamente a su cometido: ampliar su campo imaginativo y la multiplicación de sus imágenes. Si hay una literatura que verdaderamente lleve un contenido cultural ha de ser ésta penetrable» (Jesualdo, 1973, p. 37).

La delimitación de Jesualdo proporciona, a nuestro juicio, válidos criterios sobre la esencia de la literatura infantil, entendida como mensaje enriquecedor para el destinatario. El grado de la respuesta depende, a su vez, de unos condicionantes intrínsecos al propio receptor, que no actúan ni aparecen de modo semejante cuando ese mensaje se circunscribe a la comunicación generada con un receptor adulto. La consecuencia, de lógica, parece obvia: el único determinante del carácter infantil o juvenil de una determinada obra es el propio destinatario (10).

La aceptación anterior parece chocar con otras afirmaciones, como que lo característico de la comunicación literaria es el receptor universal (Lázaro Carreter, 1980, p. 180). Y junto a este rasgo, se señala la posible actitud del escritor que —preocupado por construir el hipotético papel del lector, elemento individual del receptor universal— puede traducirse en unos efectos particulares en el contenido, en el estilo y en la morfología de su obra (Kayser, 1970, cit. Lázaro Carreter, 1980, p. 181). Pero ¿hasta dónde puede llegar esa dependencia entre autor y destinatario? Si bien un excesivo condicionamiento creativo negaría la entidad de esa obra como fenómeno artístico (Croce), no podemos olvidar que forma parte de la propia intencionalidad creativa. Si ha existido o no la previa consideración del papel del lector, niño o joven, es pregunta con divergentes respuestas. Y en ellas se explicitaría el compromiso estético de cada creador. A pesar de todo, la intencionalidad en la construcción imaginaria del futuro lector —aceptada su presencia en las obras consideradas como infantiles o juveniles— no debe ir más allá, en los efectos condicionantes, que en otra cualquiera obra literaria.

Volvamos sobre el carácter de este hipotético receptor universal. En él nos encaramos con la personalidad concreta del niño o del joven, sometida a una amplia serie de condicionamientos, intrínsecos y extrínsecos, en su acceso a la obra literaria y en la realización total del proceso comunicativo. Desde el imperfecto o inmaduro conocimiento del código lingüístico hasta la compleja evolución afectiva y emocional, un abanico amplio de rasgos caracterizan al niño como receptor de la literatura.

De los condicionamientos extrínsecos, la mediación del adulto es uno de los factores más determinantes para el acceso real del niño a la literatura. El ambiente familiar y la atención escolar, en cuanto a las posibilidades que faciliten el acto voluntario del niño por acercarse y disfrutar con una obra literaria, son los marcos de esta mediación adulta. Y, en un plano más elevado, la propia acción social encarada hacia la difusión cultural. Son perspectivas de las que podría desglo-

(10) No defendemos con esta afirmación la mera consideración de los gustos y preferencias en la aceptación por el destinatario. Es un juego más sutil entre adecuación y respuesta.

sarse un variado repertorio de circunstancias mediatizadoras en el adecuado desarrollo de este concreto proceso comunicativo.

En el hecho literario suelen englobarse o identificarse tres realidades bien particulares: el libro, la lectura y la literatura. Sartre afirmaba que para la aparición de la literatura es necesario un acto concreto que se denomina lectura (Sartre, 1948, trad. 1976, p. 52). Si bien esta actividad descifradora no es la vía exclusiva para el acceso a la creación literaria, no pierden trascendencia las situaciones formales a las que debe enfrentarse el niño —como sujeto lector o neo-lector— a la hora de captación del mensaje escrito. Las peculiaridades léxicas y las construcciones sintácticas, por un lado, y, en un plano más formal, las características tipográficas del propio soporte, facilitan o agravan las normales dificultades de este momento de desarrollo en las habilidades lectoras. Nunca las características formales de la obra ofrecida al niño deberán convertirse en obstáculo insuperable que hagan de la lectura un auténtico tormento para esa personalidad en evolución.

De la sensación de placer como connatural a la esencia de la literatura, resaltemos su inestimable valor como fomento del gusto por la lectura y la consecuente formación de hábitos lingüísticos. Y en el logro de tal objetivo, resulta decisivo el modo de presentar al niño y al joven la lectura y la literatura. La importancia del saber leer, como conciencia desarrollada en el niño desde los primeros pasos, se ha interpretado como factor decisivo para el éxito académico (Bettelheim y Zelan, pp. 29-41). La positiva actitud, siempre necesaria en el sujeto de cualquier aprendizaje, debe provenir de cómo se inculque en él la misma idea de la importancia de la lectura y de cómo se le inicie en el aprendizaje. En esta auténtica preparación lectora es donde la literatura infantil gana trascendencia. Ese modo de enseñar a leer, de acercarse a la literatura a través del ejercicio lector, libre y gratificante, es la piedra angular de la correspondiente labor didáctica.

El conocimiento del mundo y de su propia realidad atrae, en mayor o menor grado, al lector infantil hacia una determinada obra. Su interés dependerá de que le ayude a comprender tal realidad, o de que le atraiga el acercamiento a otras formas de vida o a circunstancias distintas a las conocidas. Es una condición intrínseca a la personalidad de este receptor concreto y provoca en él el rechazo de productos pseudoliterarios, donde hay un manifiesto falseamiento de la realidad conocida o sentida como propia.

La maduración afectiva, el proceso evolutivo de las características psíquicas y las naturales exigencias intelectuales ejercen una clara correlación con la mutación de los gustos literarios del niño y del joven. Si en las edades tempranas el niño admite la personificación de los seres animados e inanimados, en los momentos posteriores sus preferencias irán hacia las relaciones humanas o derivarán hacia el cultivo

de las aficiones no literarias, o bien se acercará ya a lo que él mismo considere como lecturas adultas.

Vistas así las consideraciones teóricas sobre la esencia de la literatura y los condicionantes de los propios receptores infantiles y juveniles, intentemos una propuesta definidora del concepto propio de tal realidad cultural y artística. En un afán por recoger la complejidad de los aspectos posibles, proponemos el empleo de este término, Literatura Infantil, para designar aquellas obras que reúnen calidades estéticas en su lenguaje y son capaces de la creación imaginaria de una realidad, con la que puede identificarse el sujeto receptor, bien hayan sido creados intencionalmente para el niño o el joven, bien ofrezcan posibilidades para un cierto grado de penetración intelectual.

De esta postura teórica consideramos prioritario el componente estético en el lenguaje empleado: el crear belleza a través de los elementos expresivos. Exigencia no limitada al sistema comunicativo de base oral y a su soporte gráfico; por el contrario, proponemos su ampliación a las posibilidades comunicativas del soporte gráfico de las artes plásticas: la ilustración como elemento esencial en el lenguaje literario de una obra impresa. El niño, desde edad muy temprana, lee imágenes. Los primeros textos que se le deben ofrecer serán más bien complemento de las ilustraciones que también «lee» este sujeto prelector. En ellas, cuando las exigencias estéticas se cumplen, encuentra el niño un auténtico estímulo para la recreación del hilo narrativo, para completar la descripción de un ambiente, de los personajes o para comprender mejor determinadas situaciones. Si bien la imagen habrá de ceder espacio ante la paulatina complejidad de los textos a los que se irá enfrentando el neo-lector, nunca la buena ilustración perderá ese poder de recreación o de creación complementaria del texto literario, cualidad que la diferencia de modo radical del simple dibujo (11).

¿Podemos admitir la función de transmisora de un mensaje literario cuando hablamos de ilustración? ¿Puede ser, entonces, un elemento integrante de la literatura infantil? El aferrarse a los principios teóricos tradicionales se resistiría a su aceptación. En cambio, la comprensión propuesta de lo que es la propia realidad de la literatura infantil admite dicha posibilidad para la existencia de un mensaje de base icográfica.

En cuanto al lenguaje articulado, de base oral, y a su transcripción gráfica o escrita, con lo anterior no se trata de restarle ninguno de sus

(11) Aunque distinguir el concepto de ilustración frente al de dibujo merecería todo un tratamiento teórico, al utilizar aquí el término «simple dibujo» no eliminamos o negamos sus propias calidades estéticas. Un magnífico dibujo no tiene por qué ser una magnífica ilustración. La diferencia está, en esencia, en la propia relación con un texto o mensaje literario.

irrenunciables requisitos. El lenguaje literario es el elemento básico para la degustación de una obra. Lenguaje que no tiene por qué adaptarse o amoldarse a una supuesta mentalidad infantil, ni incurrir en visiones deformantes de lo que, de modo equívoco, se interpreta como más grato al niño. Falsa concepción con gravísimos errores, como el cometido por Collodi al contarnos las peripecias de su muñeco de madera y sobre los que, con gracia, nos advertía Rafael Sánchez Ferlosio en su prólogo a *Las aventuras de Pinocho* (1972, pp. 9-11).

Carácter fundamental presenta, asimismo, el elemento imaginativo. La buena literatura contribuye a la formación de imágenes en el sujeto receptor, alimenta su fantasía creadora y desarrolla sus capacidades creativas. Es una función de la literatura infantil que dependerá, de modo directo, de las posibilidades de recreación imaginaria de una realidad ofrecidas por cada obra a sus destinatarios.

La identificación por el lector infantil con una determinada obra literaria —otro de los elementos apuntados en la definición anterior— depende del reflejo de unas ciertas vivencias, de unas situaciones y unos comportamientos que tengan «autenticidad» o, cuando menos, el encanto de lo posible o de lo que nos gustaría fuese posible. Coincidimos con el concepto de «dramatismo», como elemento «siempre importante para centrar toda la atención del niño y obligar una conjunción de sus imágenes interiores a su alrededor» (Jesualdo, 1973, p. 43).

Aun a riesgo de una nueva incursión por los terrenos de lo obvio, digamos que saber contar es saber desarrollar un argumento con cierta convicción para su lector o receptor. Exigencia ineludible cuando alguien quiere o intenta contar una historia a un público infantil con un cierto interés. El argumento debe presentarse con una secuencia lógica, con una trama sencilla y concreta, sin caídas en detalles marginales que distraigan la atención hacia el asunto central. Sobriedad, sencillez, dominio narrativo, serán los animadores de esta condición en la literatura infantil y juvenil. A propósito de esta afirmación, ofrece un evidente interés el juicio de un escritor que se había resistido a componer una obra pensada específicamente para este público. Una vez que Miguel Delibes, pues a él nos referimos, venció los temores lógicos por no saber conectar con los gustos del niño o por no encontrar los elementos adecuados para luego dirigirse a él con propiedad, halló una clara recompensa como creador y así exponía sus particulares reflexiones:

«El escritor para adultos olvida con frecuencia que los niños son los seres humanos con ideas más claras, que sus ideas tal vez no serán muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje, entonces, de no tratarse de un lenguaje intrincado y conceptista, no constituye un impedimento para hacerlos entender por ellos. El escritor para adultos que, circuns-

tancialmente, se dirige a los niños, no tiene por qué poner voz de falsete, ni sacar "la voz de la abuelita" para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatarios, que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado con una admirable intuición lingüística cuando la historia que pretendemos referirles les interesa.

Por este camino abocamos a las notas que verdaderamente deben caracterizar a la literatura para niños: tema adecuado, linealidad y brevedad» (Delibes, 1983).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR E SILVA, V. M. de: *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, 1972.
- AMORÓS, A.: *Introducción a la literatura*, Castalia, Madrid, 1979.
- BAUMGÄRTNER, A. C. et al.: *El libro juvenil alemán hoy*, Friedrich Verlag, Velber (R.F.A.), 1974.
- BETTELHEIM, B., y ZALAN, K.: *On learning to read. The child's fascination with meaning* (Trad.: *Aprender a leer*, Crítica, Barcelona, 1983), 1981.
- BLOOMFIELD, L.: *The language* (Trad.: *El lenguaje*, Universidad de San Marcos, Lima, 1964), 1923.
- BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil*, Alhambra, Madrid, 1985.
- BRAVO-VILLASANTE, C.: *Historia de la literatura infantil española* (5.ª ed., Escuela Española, Madrid, 1985), 1959.
- CARANDELL, J. M.ª: «La literatura infantil», en revista *Camp de l'arpa*, núm. 34, julio, 1976, pp. 19-24.
- CASTAGNINO, R. H.: *¿Qué es la literatura?*, 4.ª ed., Nova, Buenos Aires, 1966.
- CERVERA, J.: *La literatura infantil en la educación básica*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1948.
- CROCE, B.: *Breviario de estética*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1947.
- DELIBES, M.: «Escribir para niños», en diario *ABC*, 23 de enero de 1983, p. 26.
- ELIZAGARAY, A. M.: *En torno a la literatura infantil*, U.N.E.A.C., La Habana, 1975.
- ESCARPIT, R.: *Sociología de la literatura*, Oikos-Tau, Barcelona, 1958-1971.
- BARKER, R. E.: *La faim de lire* (Trad.: *El deseo de leer*, Edicions 62, Barcelona, 1974), 1973.
- et al.: *La littérature y le social* (Trad.: *Hacia una sociología del hecho literario*, Edicusa, Madrid, 1974), 1974.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, M.ª C.: *Literaturas marginadas*, Playor, Madrid, 1983.
- GARRIDO GALLARDO, M. A.: *Introducción a la teoría de la literatura*, S.G.E.L., Madrid, 1976.
- GONZÁLEZ GIL, M.ª D.: «Literatura infantil: Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria», en revista *Cauce*, E.U. Profesorado E.G.B., Sevilla, 1980, pp. 275-300.
- JAN, I.: *La littérature enfantine*, Les Editions Ouvrières, Paris, 1977.
- JESUALDO: *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, 6.ª ed., Losada, Buenos Aires, 1967-1973.
- KAYSER, W.: «Qui raconte le roman?», en *Poétique*, 4, 1970.
- *Interpretación y análisis de la obra literaria*, 4.ª ed. rev., Gredos, Madrid, 1970.
- LÁZARO CARRETER, F.: «La literatura como fenómeno comunicativo», en *Estudios de lingüística*, Crítica, Barcelona, 1980, pp. 173-192.
- (LÓPEZ) TAMES, R.: *Introducción a la literatura infantil*, E.U. Profesorado E.G.B.-I.C.E., Santander, 1985.
- MATA GARRIGA, M.: «Grandeza y miseria de la literatura infantil», en *Análisis e investigaciones culturales*, núm. 2, Ministerio de Cultura, enero-marzo, 1980, páginas 49-62.

- MEDINA PADILLA, A.: *El difícil camino de la literatura infantil*, E.U. Profesorado E.G.B. «Santa María», Madrid, 1983.
- MERLO, J. C.: *La literatura infantil y su problemática*, El Ateneo, Buenos Aires, 1976.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R.: Prólogo a *Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi, Alianza, Madrid, 1972.
- SARTRE, J. P., y BEAUVOIR, S.: *¿Para qué sirve la literatura?*, Proteo, Buenos Aires, 1966.
- SORIANO, M.: *Guide de littérature pour la jeunesse*, Flammarion, Paris, 1975.
- STEINER, G.: *Extraterritorial*, Barral, Barcelona, 1973.
- WELLEK, R., y WARREN, A.: *Theory of Literature* (Trad.: Gredos, Madrid, 1962), 1948.