

Xavier Mínguez López

xavier.minguez@uv.es

Grupo de Investigación ELCIS
Universitat de València

(Recibido 4 abril 2012/
Received 4th April 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/
Accepted 1st June 2012)

La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura¹

*CHILDREN'S LITERATURE DEFINITION
FROM THE DIDACTICS OF LANGUAGE AND
LITERATURE PARADIGM*

Resumen

En este artículo pretendemos proponer una definición de literatura infantil que se adapte a las necesidades de la investigación moderna en esta área. Así revisamos la bibliografía más relevante sobre el tema tanto de nuestro país como de publicaciones internacionales y buscamos soluciones a las dificultades que plantea, en especial, la cuestión de la delimitación del campo de estudio. Así, en nuestra opinión, es importante diferenciar entre dos cuestiones bien diferentes pero que a menudo se mezclan como es aquello que debe entrar en una definición de literatura infantil y juvenil y aquello que deben o pueden estudiar los y las investigadores implicados.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, definición de literatura infantil, teoría de la literatura infantil, literatura.

Abstract

The present paper gives a children's literature definition in order to adapt it to the needing of modern research in dis area. To do so I have checked the bibliography about this subject in Spanish and English and I suggest some solutions to the problems that supposes for the concept. I try to focus, specially, on the boundaries of the area, very often oversized. In my opinion is important to distinguish between the works to be included in a children's literature definition and the works that researchers must or can analyse with the same methodology.

Key words: Children and Young People's literature, children's literature definition, children's literature theory, Literature.

1. Introducción

La multitud de artículos acerca de la definición de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) indica, por una parte, la dificultad intrínseca que supone delimitar este concepto y, por otra, el interés tanto epistemológico como, podríamos decir que incluso ontológico que suscita entre los investigadores. Reflexionar sobre un concepto tan escurridizo como la LIJ supone también reflexionar sobre la infancia, sobre

1 Este artículo ha sido posible gracias a una estancia académica en el National Center for Research in Children's Literature de la Universidad de Roehampton y se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

la literatura y sus límites, sobre el papel de la educación tanto en su creación como en su difusión. Implica también, de manera implícita, preguntarnos a nosotros mismos para qué necesitamos este concepto y qué uso pensamos darle.

En nuestro caso, desarrollamos este concepto desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, por lo cual su desarrollo está muy ligado a las áreas y disciplinas que se relacionan con ella. Evidentemente, la lengua y la literatura, pero también la pedagogía (y, obviamente la didáctica), la sociología o la psicología. Desde una perspectiva didáctica, pues, la LLI tiene un papel fundamental en la construcción de la competencia literaria y del intertexto lector cosa que nos lleva a otorgarle un lugar preminente en la educación literaria de niños y jóvenes.

En otro lugar (Mínguez, 2010) hablamos de los problemas que suponía la definición de Literatura Infantil. En aquel artículo tratamos de agrupar estos problemas en cinco grandes bloques en los que se debatía: a) la prioridad del enfoque holístico o del lector modelo, b) la concepción de la infancia como un constructo social o como una realidad, c) la existencia de mediadores como condición *sine qua non*, lo que implica un doble receptor, d) su consideración como paraliteratura o, simplemente, e) la defensa de la no existencia de la LLI.

Estas dicotomías sobre las que se ha vertebrado el debate sobre la LLI han sido muy a menudo y tal como declara Jones (2006: 290) "en última instancia engañosas e inútiles". En todo caso, estos problemas han dado lugar a diferentes propuestas de definición que intentaban resolver los dilemas que representaban. Veamos, por ejemplo, las definiciones citadas por Valriu (1994:14-16)

Es la obra estética destinada a un público infantil (Marisa Bortolussi)

... En ella se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño" (Juan Cervera)

Es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores (Gabriela Perriconi)

Si nos fijamos atentamente en estas definiciones de la década de los 80, se intentaba incluir un gran número de producciones agrupadas en términos intencionadamente ambiguos como "obra estética", "acto de comunicación de carácter estético" o "todas las manifestaciones y actividades". Debemos tener en cuenta que nos encontramos en un momento de particular expansión del libro infantil que conlleva la multiplicación de las manifestaciones artísticas que incluyen al niño: teatro, dramatización, animaciones lectoras, etc. Sin duda estos académicos no querían dejar ninguna creación de interés fuera del ámbito de estudio de la disciplina. El mismo Cervera (1992:193-219) añadió un apartado sobre Juego infantil en su *Teoría de la literatura infantil*.

Por otra parte, también los tres inciden en el hecho de que la LLI debe interesar al niño. Bortolussi lo desarrolla en otro momento distinguiendo entre destinatario (dirigido intencionadamente) y receptor (no dirigido intencionadamente de manera necesaria). Cervera lo dice explícitamente y Perriconi alude a ello como un deber. Estos tres autores trascienden el concepto de lector modelo para ir directamente al mismo lector modelo interrogándolo sobre su respuesta. Para que la LLI sea LLI debe gustar a su destinatario. Como si una novela negra debiera también gustar a los lectores de novela negra para que se considerara como tal, al margen de sus características o la intención del autor.

Finalmente, y a pesar de que en estos tres ejemplos tan solo se vea de manera clara en la última definición, sin duda el tercer componente que aparece de manera cíclica en todas las definiciones

es su carácter educativo. La LIJ es una literatura con objetivos (Perriconi, citado en Valriu i Llinàs, 1994), con funciones (Colomer, 1999) (De Amo, 2003), no es una literatura sin más. Es, en palabras de Sánchez Corral (1995) un discurso "persistentemente moral".

Aunque desde enfoques bastante diferentes, creemos que podemos distinguir en estos intentos tres ideas fundamentales: la cuestión literaria y/o artística, la cuestión del destinatario y la cuestión educativa. Estas tres ideas se repiten en mayor o menor medida siempre que se trata de llevar a cabo una definición de LIJ. Incluso en definiciones más recientes y abiertas como la de Colomer (1999) "entendemos este tipo de literatura como la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria" se desarrollan los objetivos educativos que debe cumplir (pp. 15-42 pero también 107-114) y se valora la adecuación al lector modelo (pp. 182-190).

Reducir a este triángulo las características de la LIJ no pretende excluir otras perspectivas igualmente interesantes como los intentos de definir la LIJ a través del lenguaje (Nodelman & Reimer, 2003), de la forma (Moreno, 2003) o de los temas (Borda Crespo, 2002), sino que trata de ir a la raíz misma del concepto, a un mínimo común que nos permita caracterizar este tipo de literatura al margen del desarrollo de áreas concretas como puedan ser, precisamente, el estilo, el lenguaje o el uso de la fantasía. Afortunadamente, el hecho de que se trate de un objeto artístico, conlleva también que trate de escapar de los moldes en los que los críticos querían encerrarla, de manera que los análisis formales o temáticos no tienen nunca rango universal, sino más bien se adecúan al corpus y a las intenciones de cada investigación.

Veamos, pues, con atención los tres vértices del triángulo.

2. La literariedad de la LIJ

La cuestión literaria tiene diversas vertientes que se concretan, nuevamente, en debates que incluyen la literariedad de la LIJ, la calidad de los libros infantiles, su inclusión en la literatura en general o su relación con el canon literario. En este apartado se ha mezclado muy a menudo la definición de la disciplina, que conlleva una acotación del corpus que se debe estudiar, con la crítica de los libros infantiles y juveniles. La condición de selectiva de la definición de la LIJ fue acuñada por Juan Cervera (1991) pero ha sido seguida por otros autores como De Amo (2003) o Sánchez Corral (1995). Desde nuestro punto de vista, la calidad de un libro no puede ser una condición para su inclusión en una definición. Hablamos, evidentemente, de la calidad que se mide de manera subjetiva para categorizar una obra, no de la calidad que conlleva su inclusión en un determinado canon. Es decir, si una obra cumple las condiciones que desarrollaremos más adelante, de literariedad, adecuación al lector modelo y sesgo educativo, debería ser considerada LIJ sin más. Otra cosa es si tratamos de establecer una historia de la LIJ con las obras más representativas de la época o si tratamos de proponer algún tipo de canon. En ese caso, obviamente la calidad de la obra sería una condición *sine qua non* para su consideración. Pero en ese caso se trataría de crítica literaria no de teoría.

En otro orden de cosas, la relación con la literatura en general pensamos que está bien desarrollada en las obras citadas abundantemente de Even Zohar (2005) o Bourdieu (1991). Conceptos como el de los polisistemas del primero, o el de campo literario del último dan cuenta de la volubilidad del concepto de literatura que incluye en el centro del sistema obras que pueden salir y volver a entrar dependiendo de diversos factores no siempre fáciles de determinar. Zohar Shavit (1986) de hecho habla de la ambivalencia de los libros infantiles que enlaza, más recientemente, con un concepto que

da cuenta tanto de esta ambivalencia como de la volubilidad de la que hablábamos anteriormente. Se trata del *Crossover literature* (Beckett, 2009; Falconer, 2004), es decir, las obras infantiles que pasan a ser consumidas masivamente por adultos y viceversa. Al margen de la consistencia de este concepto y de su dependencia de las variables económicas y de mercado, el caso es que este fenómeno de cruce pone en entredicho algunas de las reticencias que existen sobre la LIJ y su pertenencia a la literatura en general.

Así pues, creemos que uno de los ejes que debe vertebrar el concepto de Literatura infantil y juvenil es precisamente el literario. Eso implica que será considerada LIJ aquella obra que pueda ser considerada literaria. Es obvio que con esta definición tautológica parece que desviamos la problemática de la definición hacia otro campo como es el de la teoría literaria en general, pero las reflexiones de académicos como Salvador (1994) nos dan a entender que es más fácil establecer la literariedad de una obra que la literariedad en sí. Además, la irrupción, sobretudo a partir de la década pasada, de las TIC en general e Internet en particular, han cambiado nuestra relación con la lectura pero también con el mismo canon. Como apunta McGillis (2003: 40):

La web permite hacer accesible una gran variedad de textos y una aún mayor variedad de comentarios de textos. Con tantas voces hablando con franqueza, establecer un canon específico será difícil si no decididamente imposible. Demasiada gente tiene demasiadas nociones diferentes de lo que es literatura y de lo que hace y de lo que es "excelente e importante"

También Peter Hunt (1991) plantea la necesidad de reorientar la definición de literatura tal como es definida por el "establishment" cultural, a pesar de que una de las características de este "establishment" es precisamente la reticencia a definir. Las definiciones se pueden dividir por rasgos, normas culturales, usos de los textos, etc. Según este autor:

[...] es el valor que se le otorga a una obra y no los rasgos que la definen, lo que conlleva su literariedad o no. El texto literario tiene una tendencia a determinados rasgos lingüísticos. Estos son generalmente una función del hecho que el mensaje es lingüísticamente "autosuficiente" y no necesita el contexto de la interacción humana inmediata para ser comprendido. Hay determinados "marcadores" característicos en el texto, como el hecho de que en un discurso normal el emisor y el receptor [...] son marcados como primera y tercera persona; en literatura no es así necesariamente. Pero eso no hace el texto "literatura" en su sentido generalmente aceptado. Es el contexto cultural el que domina la categorización (Hunt, 1991: 51).

Los diversos intentos desde el formalismo o el estructuralismo hasta el más reciente análisis del discurso han topado con problemas de índole teórica que impide el establecimiento de una definición inamovible o definitiva y que nos conduce a una definición dinámica. También nosotros nos inclinamos a definir la literatura en función de su uso más que de su forma y en tal caso, la LIJ es consumida, producida, catalogada y sometida a la crítica en tanto que una forma de literatura socialmente aceptada, integrada en el discurso académico y, cada vez más, en los propios círculos literarios. Es corriente la figura de escritores de prestigio en la literatura canónica dirigida a adultos que hacen su particular intento de escritura para los más pequeños (ejemplos recientes son Isabel Allende o el mismo Nobel de Literatura Vargas Llosa).

No queremos pecar de ingenuos colocando la LIJ en el interior del sistema literario sin ningún 'pero'. La relación con este sistema es más bien compleja. Pero si el caso es determinar la literariedad

de la literatura dirigida a los más jóvenes, esta queda fuera de ninguna duda en los términos que comentamos. Además, creemos que es más rentable que no el intento de definición literaria basada en la forma que, al desarrollarse textos literarios cada vez más complejos, queda obsoleta muy rápidamente.

Aún así, deberíamos apuntar con Hollindale (1997) que añadir el adjetivo "infantil" al término "literatura" ha supuesto al menos dos efectos. Por una parte ha marcado una línea divisoria entre las dos literaturas que intenta reflejar las diferencias entre dos estadios de la vida humana. Por otra, como se ha visto la infancia como una fase preparatoria para la edad adulta y no siempre como una experiencia vital con sus propios valores y singularidad, se ha degradado de acuerdo con una especie de experimento provisional a la espera de las complejidades que han de llegar (Hollindale, 1997: 21). Sin embargo no coincidimos con su idea de que postular un lector modelo niño "por definición inmaduro" implique necesariamente que la etiqueta de "inmadura" se aplique tácitamente para la palabra literatura. Como comenta Hunt (2003), es en realidad una lectura más exigente para los lectores a los cuales no está dirigido el texto.

Creo que es casi ciertamente verdad que muchos de nosotros leeríamos estos textos para niños de una manera mucho más compleja de lo que leeríamos un texto para adultos. Es decir, no estamos leyendo simplemente de la manera como leeríamos libros para adultos – para nuestro propio placer como adultos y para un análisis adulto. Estamos añadiendo nuestra respuesta al lector implícito [...] y leemos como jueces (como intermediarios entre el texto y los niños, juzgamos la adecuación). Así, junto a nuestra lectura adulta, leemos *como* un niño y *para* un niño (Hunt, 2003: 21)

Si nos acercamos a la vertiente crítica que se desprende de este eje de la definición, uno de los valores que se deben buscar en la LIJ es precisamente el de su categoría literaria. Esto nos ayuda, a bote pronto, a distinguir como ya hicieron Díaz-Plaja y Prats (1998) entre libro para la infancia y literatura infantil. El primero no contempla el componente literario ya que se trata de un libro diseñado para edades tempranas, pero no necesariamente con un uso literario: desplegados, libros-juguete, libros de conocimientos, etc. Pero también nos ayuda a establecer como un parámetro de toda crítica de literatura infantil, ahora sí, su calidad literaria. Es decir, un buen libro para la infancia debe ser una buena obra literaria. Podemos matizar o completar esta calidad literaria con su adecuación a la edad o con su componente educativo, pero sin la categoría literaria se nos hace imposible juzgar un libro como bueno, si se nos permite esta veleidad positivista. Esto nos permite hacer una crítica más ajustada de los libros llamados didactistas, en los cuales el componente literario se ve superado por su intención educativa. Aunque también nos permite hacer una crítica más ajustada de aquellos libros teóricamente enfocados a la infancia que, por sus características formales, se alejan tanto de su lector modelo que, a pesar de ser buenos libros no encajan bien en la categoría de Literatura Infantil.

3. La adecuación al lector modelo

Si la primera parte de Literatura Infantil la compone el término literatura, el segundo infantil se refiere obviamente al lector modelo. Existen reticencias de algunos críticos como Rose (1993) y sus seguidores encabezados por Lesnik-Oberstein (2000) sobre si la Literatura infantil pertenece a la infancia o, como defienden, es una construcción del mundo adulto con tintes colonizadores. En términos similares se expresaba Sánchez Corral (1995) cuando afirmaba que se había dejado vacío el espacio del sujeto. Aunque este autor, más adelante, situaba el lector en un lugar preeminente en la definición de LIJ:

El lenguaje literario (infantil) se comporta, por su misma naturaleza, como un paradigma ejemplar en el que la competencia comunicativa del hablante-oyente es una instancia ubicada – por necesidad de codificación y de descodificación – en el interior mismo de los textos artísticos y presupuesta, además, en su funcionamiento concreto (Sánchez Corral, 1995: 34).

También nosotros consideramos que la competencia comunicativa del receptor es una instancia definitoria de la LIJ con Lluch (1998), Mendoza Fillola, Cerrillo&García Padrino (1999) y el resto de autores y autoras ya citados. Es más, creemos que es la que más y mejor define este tipo de comunicación literaria. Como decía con toda crudeza Marisa Bortolussi (1985: 42) "Recordemos que el niño es un ser ahistórico, asocial, analfabeto e inculto, que nace en una sociedad para integrarse y funcionar en ella".

Chambers (2010: 267), al hablar de esta adecuación a sus lectores, lo hace en estos términos:

Quiero decir literatura que estaba de parte de la juventud, que empatizaba con su punto de vista, con sus preocupaciones y sus modos de vida. Una literatura escrita para ellos solo en el sentido de que ellos no eran capaces de escribirla por ellos mismos. No parecía nada de erróneo en ello. Al fin y al cabo, la mayor parte de adultos no pueden escribir por ellos mismo la literatura que leen, por lo cual se podría decir que está escrita en su nombre.

Esta cita nos hace pensar en tres cuestiones relacionadas con el proceso de direccionamiento en las que nos gustaría enfatizar. La primera, como se suele citar a menudo, conlleva que los autores traten de buscar empatía con los intereses de la infancia y juventud. La segunda que sus destinatarios están en otro rango, ya que no son capaces de producir su literatura de igual a igual. Y una tercera que los adultos comparten también estos dos factores, con la excepción de que hay adultos que escriben de parte de otros adultos o por decirlo de otra manera: toda literatura tiene un lector modelo.

La LIJ surge como fenómeno masivo con la alfabetización también masiva de las clases medias y bajas. Es pues un intento de ofrecer un producto asequible a estos nuevos consumidores que se enfrentan al reto de crecer como lectores de la misma manera que deben crecer en otros aspectos educativos y vitales. Es cierto que existen textos enfocados a la infancia anteriores al s. XVIII, pero desde nuestro punto de vista deberían ser considerados más que Literatura infantil, "materiales literarios al alcance de niños y jóvenes" tal y como los categoriza Caterina Valriu (1998: 25-49). Por un lado, porque este material es tremendamente heterogéneo (ver la obra de la misma Valriu o de Bortolussi 1985). Por otro lado, porque una serie de obras autónomas repartidas a lo largo de los siglos no dan para hablar de un concepto consolidado. Que exista un libro sumerio dirigido a niños no quiere decir que se pueda hablar de Literatura infantil sumeria.

Contrariamente a esta idea, John Morgenstern (2001) intenta demostrar que la literatura infantil tiene una entidad propia antes del s. XIX y sitúa el nacimiento de este concepto con el nacimiento de la imprenta y el abaratamiento de la impresión. Se apoya en la existencia de los Chapbooks, una especie de panfletos con material muy diverso que tuvo una amplia distribución a partir del s. XVI. Según este autor, el hecho de que los editores rentabilizaran las tiradas se debía, entre otras razones, a la existencia de un público infantil que era consumidor regular, aunque el público infantil se fundía con el adulto, ya que no había contenidos explícitamente dirigidos a niños (de manera generalizada). Esta sería, pues, una forma de literatura ganada. Para apoyar esta teoría, Morgenstern añade datos sobre la lectura en el s. XVI (que no dejan de ser conjeturas, ya que no hay

datos concluyentes), según las cuales los lectores eran mucho más numerosos (60% hombres, 40% mujeres) de lo que se acostumbra a decir. Creemos que Morgenstern sobrevalora estas cifras, pues declararse lector o ser capaz de escribir el propio nombre no significa leer, como bien demuestra el concepto de analfabetismo funcional. Este autor reconoce, como decíamos antes, que el s. XIX sí que supone un cambio en la relación entre los niños y la lectura ya que, al generalizarse la escolarización (que él diferencia de la alfabetización) se crea un agujero, un vacío entre el niño y el adulto donde se reconocen unas necesidades diferentes en las lecturas. Como bien dice, esta época ve nacer la novela como un género de consumo para las clases medias que acceden así a otra alfabetización. De la misma manera, los niños muestran un nivel de lectura y unas exigencias diferenciadas que dan lugar a la expansión de la LIJ.

A pesar de encontrar muy interesantes algunas reflexiones de Morgenstern, continuamos pensando que la Literatura Infantil "tal como la conocemos –un cuerpo diferenciado de trabajos escritos y publicados para la edificación y disfrute de los niños– solo entró en una forma organizada en el SXIX" (McGillis, 1996: 52), es decir, la información que aporta Morgenstern u otras autoras como Adams (1998), quien habla de la "literatura infantil medieval", es muy valiosa para una historia de la infancia y también para comprobar que el interés en la educación literaria de la infancia tiene una continuidad a lo largo de la historia, pero la LIJ como fenómeno generalizado, normalizado y regularizado, solo puede ser considerada a partir del s. XIX, la escolarización masiva, la industrialización, el surgimiento de las clases medias, etc. Esta arqueología literaria, si se nos permite el término, a pesar de ser realmente fascinante, no da cuenta del fenómeno porque, entre otras cosas, no consigue configurarse como una auténtica tradición literaria. Hay un lazo directo entre Góngora y la Generación del 27, pero no lo hay entre los Chapbooks y *Alicia en el país de las maravillas*, por poner un ejemplo.

Convenimos en que para que un libro pueda entrar de pleno derecho en esta categoría, debe haber sido creado con el objetivo de llegar a esta franja de población que se sitúa entre los 0 y los 18 años. Se puede aducir, con razón, el mismo concepto de literatura de cruce (*crossover literature*), que citábamos anteriormente, pero creemos que no invalida nuestra proposición. La literatura de cruce, llamada en algunas ocasiones literatura ganada, son obras susceptibles de ser leídas por niños y jóvenes, pero no concebidas pensando en este público, con lo cual los aspectos formales, ideológicos e incluso estéticos que presentan no son los esperables para el género. Es cierto que existen autores que escriben con una ambigüedad buscada para poder abarcar ambos públicos. En ese caso nos acogeríamos a la famosa boutade de Townsend (1971: 10) según la cual la literatura infantil es la que aparece en la colección infantil de una editorial. Los paratextos nos ayudarán, pues, a decantarnos en caso de duda ya que, en definitiva, son las editoriales las que deciden en muchas ocasiones a qué público dirigir las obras.

Es evidente que una teoría de la Literatura Infantil sería debería trascender este tipo de matices para establecer con más contundencia el objeto de análisis. Pero recordemos que tratamos una materia de difícil delimitación como es la literatura en la que, además, los autores y autoras pugnan por salirse de los límites que les imponen las normas (como cita Salvador en la paradoja del poeta y el rey). Así pues, en algunos casos abiertamente fronterizos (algunas obras de la editorial Media Vaca o Kalandraka por poner un ejemplo) el análisis se debería hacer sobre la obra en concreto y analizando todos los matices de su creación como propone Lluch (2003). No olvidemos que una teoría de la literatura infantil debe facilitar el análisis de las obras.

Así pues la adecuación al lector modelo tendrá un componente lingüístico importante ya que hay que recordar que esta literatura está dirigida a un público en formación con una competencia

literaria en crecimiento exponencial y que descubrirá palabras, estructuras, recursos, etc., a medida que entren en contacto con los libros. También, inevitablemente, habrá un trasfondo ideológico (P. Hollindale, 1992) que, al tener como objeto una edad en formación tendrá posiblemente un carácter educativo del que hablaremos más tarde. El lector modelo condiciona la producción y también la recepción ya que, si seguimos los postulados de la Estética de la recepción, también los jóvenes lectores construirán los textos de acuerdo a su competencia lingüística y comunicativa y de acuerdo a su propio mundo ficcional, sistema de valores, etc. Lo que queremos decir es que una crítica de la LJJ, además de tener en cuenta los condicionantes de la producción también deberá tener en cuenta los de la recepción e incluir en su metodología los mecanismos de recepción del lector infantil y juvenil. Esta visión, que ya propuso Hunt (1991) con su crítica *childist* no tiene por qué ser predominante, aunque sí que debe estar presente.

En todo caso, existe un pero importante en la definición de LJJ cuando hablamos de lector modelo ya que, siendo exactos, deberíamos hablar de lectores modelos pues hay que incluir de manera obligatoria la figura del mediador, es decir, aquella persona que pone en contacto al lector con el libro. En nuestro trabajo anterior (Mínguez, 2010) proponíamos la noción de prescriptor (un mediador que de alguna manera impone la lectura) para añadir al mediador el matiz imprescindible que tiene en muchas ocasiones de selección y obligación. El personal de una biblioteca tiene como principal objetivo que sus usuarios hagan uso de las instalaciones (si es posible leyendo libros de calidad), un docente, además, buscará como objetivo mejorar la competencia lectora, la competencia literaria, la socialización, etc. Esta multiplicidad de objetivos interfiere en la producción hasta el punto que las editoriales cuentan como asesores con mediadores-prescriptores que traten de anticipar la recepción de los libros en los agentes educativos. Sin duda, una de las consecuencias más evidentes de esta doble recepción en los autores es la autocensura y la censura directa que autores y autoras han declarado en numerosas ocasiones (Ballester & Mínguez, 2005; Gil, 2009; VV.AA, 2010).

Zipres (2001: 44) es bastante radical al hablar de las condiciones de producción cuando afirma:

Hay siempre una audiencia o audiencias implícitas y la audiencia implícita de un libro para niños está constituida primero y sobretodo por un editor/agente/editorial, después por un docente/bibliotecario/padre y finalmente por niños de un particular grupo de edad. Solo raramente, el autor escribe expresamente para un niño o para niños, y ya entonces la escritura se ha llevado a cabo probablemente en nombre de los niños, es decir, para su bienestar o por lo que el autor concibe como la audiencia infantil o infancia.

Y aún añade que "el escritor ha de tener en cuenta muchas más audiencias y censuras que el autor de un trabajo escrito para adultos" (Zipres, 2001: 44). Aunque Zipres no solo alude a la literatura infantil, sino que también habla del libro infantil (cita las campañas de márketing asociadas a un libro), hay que tener en cuenta su punto de vista. Y no solo respecto de la recepción, sino también de la producción. Como dice Hollindale (1997), la construcción de la infancia en la LJJ refleja el hueco entre el adulto que escribe y el niño que lee. Los autores, que ya han pasado esta etapa, crean una infancia ficticia "a través de una amalgama de retrospectiva personal, conocimiento de niños contemporáneos y un sistema de creencias adquiridos sobre lo que son los niños y lo que deberían ser" (Hollindale, 1997: 12). Así, "el autor adulto para niños es siempre obsoleto" (*ibidem*: 22).

Hans Heino Ewers (2009) añade aún una última apreciación acerca de la doble recepción y es el hecho de que esta se ha ido desligando de los paratextos del libro (el prólogo dirigido al padre,

la contraportada con comentarios, etc.) para ceñirse a los epitextos (propuestas didácticas, reseñas informativas, material comercial, etc.) con lo cual la presencia del mediador es más difícil de estudiar, entre otras cosas, por la volatilidad de estos epitextos que, sin embargo, resultan tremendamente influyentes en el circuito del libro infantil.

Para caracterizar la LIJ deberemos contar con la doble recepción de la misma manera que debemos contar con que el principal rasgo de su lector modelo es su escasa competencia lingüística en general y literaria en particular.

4. El componente educativo

En las definiciones que citábamos anteriormente, tan solo una hace referencia explícita al componente educativo de la LIJ pero lo cierto es que este aspecto aparece de manera "persistente" como decía Sánchez Corral siempre que se habla de la materia. Varios autores sitúan el nacimiento de la LIJ en el alejamiento del modelo didactista del s. XVIII y/o el predominio del entretenimiento sobre la educación (Borda Crespo, 2002; Rudd, 2005; Sánchez Corral, 1995), etc. Tanto los escritores y escritoras del s. XIX que intentaban ofrecer un material menos moralista y más divertido a la infancia como los académicos que seleccionan las obras excluyendo el material de este tipo nos conducen a una vía en la que el componente educativo, teóricamente, no formaría parte de una LIJ moderna. Lo cierto es que basta dar un vistazo a las obras contemporáneas para comprobar lo erróneo de esta presuposición. Títulos como *¿Quién recoge las cacas del perro?* o *¿Qué hacemos con la basura?* son bastante indicativos del sesgo de algunas publicaciones. También la denuncia de la censura apoya nuestra visión. Es lógico si pensamos, como hemos señalado en diversas ocasiones, que el público a quien va dirigida esta literatura está en formación, que se consume mayoritariamente a través de las escuelas y que, tal como apuntábamos respecto de los mediadores, pasa por una cadena de filtros y/o agentes educativos (Bassa i Martín, 1994) antes de llegar a los receptores finales. De hecho Borda (2002:15) considera que la conexión con la escuela es una de sus características (y de sus lastres).

En la LIJ, pues, hay un componente educativo innegable aunque no necesariamente moralista ni didactista. Incluso las obras que rehúyen estos modelos abiertamente y tratan de establecer una comunicación de iguales con los receptores (las obras de Roald Dahl, por ejemplo) no pueden rehuir una condición intrínseca al propio ser del libro para niños como que son parte de la educación literaria de sus receptores. Se puede aducir que toda obra literaria forma parte de la educación literaria de sus receptores pero en el caso que nos ocupa, los receptores, por definición, tienen una competencia literaria en desarrollo y sus lecturas son fundamentales para establecer conceptos que van desde lo más básico como el pacto narrativo, hasta las diferentes variedades del discurso literario: polifonía, paradoja e incluso la ruptura de las convenciones literarias. Como afirma Mendoza Fillola et al. (1999: 11) "son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales".

Y también Julie Cross (2004: 67-68) en su artículo sobre el didactismo en la LIJ afirma sin tapujos:

No busco criticar el didactismo como tal, particularmente para este grupo de edad [infantil]. Es inevitable y necesario. No puede dejar de haber, es más, debe haber, algunas instrucciones deliberadas. Por muy positivamente que se vean los niños, tienen carencia de conocimientos y experiencias comparados con la mayor parte de adultos, tan solo por el hecho de no haber vivido tanto tiempo [...]. No hay manera de facilitar

estrategias de lectura gradual, conciencia crítica y destrezas de pensamiento sin, de alguna manera, guiar a los jóvenes lectores de esta edad.

Este camino hasta la fruición de la obra literaria adulta se da a lo largo de los años de educación obligatoria y, en el caso que el alumnado haya adquirido un hábito lector, continuará durante el resto de su vida. En todo caso hay que matizar como hace el mismo Mendoza (1999: 12) que:

Las obras de la Literatura Infantil y Juvenil [...] tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la "gran literatura"; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas.

El componente educativo de la literatura infantil no se puede desligar de su propia esencia. Eso no significa que se deba sancionar la literatura instrumentalizada como la llamaba Cervera (1992: 15) ya que, como su nombre indica, es esclava de un objetivo, cosa que no se lleva bien con la obra artística. También es cierto que si examinamos la historia de la literatura, en diversas épocas se ha valorado positivamente una determinada literatura ideológica. Hablamos de la novela de tesis del XIX pero también de la literatura social del s. XX, por no hablar de la literatura medieval o de la tragedia griega. El hecho de que haya un sector de la crítica que eluda dar carta de entrada a la ideología en la literatura, no quiere decir que esta no sea una característica connatural de toda obra literaria como bien nos demostró Hollindale (1992). Evidentemente, que sea inevitable, no significa que sea omnipresente, ni que haya de estar supeditada.

La relación de la LIJ con su componente educativo se puede tomar desde dos puntos de vista. Por una parte el de la educación general del niño a través de la literatura y por otra parte el de la educación literaria.

Para un posible acercamiento a este componente educativo general, podemos utilizar la obra de Bassa i Martín (1994) quien resume el mensaje educativo del libro infantil en diez ítems: el mundo familiar, la visión del niño y el papel hombre/mujer, las relaciones personales y los sentimientos y valores ético-sociales, el mundo de la institución escolar, el mundo imaginario y mitológico-religioso, el mundo del trabajo, el pensamiento ecológico, el mundo cultural, el concepto de país y el mundo exterior. De esta visión se deduce un lazo directo con los aprendizajes sociales y personales del mundo de la infancia junto a algunos que parten y vuelven al mundo escolar y a las materias que se imparten en las aulas. Así, para este autor la educación que transmite el libro para niños, sería, una educación global. Algo así como si debiera contener el saber de la humanidad. No vemos, pues, una gran diferencia con el contenido educativo que debiéramos esperar de un libro para adultos.

Evidentemente, el mensaje variará dependiendo del lector modelo pero el componente educativo no desaparecerá. El ejemplo más claro lo tenemos en el auge de la literatura histórica, un género en el que los adultos no dejan de buscar una cierta formación. Bassa también habla de cómo estos contenidos se adaptan a las diferentes épocas y también a la cultura en la que se producen. Así las cosas, podemos afirmar que el contenido educativo no tiene un carácter exclusivamente formativo, sino que viene determinado por las circunstancias de producción y cambiará con ellas. Aun más: no todo lo que se enseña en los libros es contenido escolar. O en palabras de García Padrino (2001: 3): "Es educativa la literatura infantil y juvenil? Desde luego que sí, pero en la misma medida que la Literatura general".

Junto con las agencias educativas que tratan de llevar el libro infantil hacia un contenido meramente pedagógico, se encuentran también las que tratan de incidir más en la educación literaria.

Teresa Colomer (1996) titulaba un artículo emblemático sobre LIJ "La literatura infantil i juvenil: una escala amb passamà" (la literatura infantil y juvenil: una escalera con barandilla. Más tarde desarrollaría esta idea en su libro también emblemático *La formación del lector literario* (Colomer, 1998). Así pues, para Colomer esta función formativa es la que ha de guiar el crítico en su análisis, pero la función formativa desde el punto de vista de la educación literaria y lingüística de niños y jóvenes. La educación literaria, desde su punto de vista, se da a través de un itinerario de complejidad creciente fácilmente observable a través del aumento y diversificación gradual de los modelos de género literario, las condiciones de enunciación del discurso y la diversificación del tipo de desenlace. El hecho de encontrarnos ante un producto artístico que evoluciona supone la aparición de formas narrativas especialmente complejas desde el punto de vista cognitivo, cosa que consideramos como una muestra de las diferentes sinergias que confluyen en la LIJ.

5. Nuestra propuesta

Así, nuestra propuesta está muy cercana a la de Bressan (1984) quien distinguía un componente estético-literario, un componente sicoevolutivo y un componente ético-pedagógico. O también a la de Ewers (2009: 121-125) quien en su caracterización de los modelos de comunicación literaria infantil también cita estos tres ejes y añade el del modelo que reivindica la narración de tipo tradicional como la auténtica literatura infantil. Matizaríamos la opción de Ewers, ya que en nuestras lenguas la literatura de base folklórica no ha tenido tanta relevancia como para considerarla un modelo por sí sola.

Nuestra idea es más bien la de encontrar un equilibrio entre estos tres componentes que den obras que, por un lado, cumplan con los requisitos de una obra literaria: originalidad, coherencia, uso de recursos rico y adecuado, etc. Por otro lado deben tener en cuenta el destinatario y su competencia lingüística por lo que la forma y, en menor medida, el contenido se adecuarán para que la obra pueda interesar al lector (al margen de si al final lo consigue o no). Y finalmente, unida a esta forma, tendrá presente la educación literaria del receptor y, en menor medida, su educación en general. Insistimos, no se trata de crear obras moralizadoras y didactistas sino más bien de tener en cuenta el material sensible al que nos dirigimos.

Este triángulo que caracterizaría la obra literaria infantil tendría un correspondiente en la crítica literaria de la LIJ que debería atender a que los libros etiquetados como tal cumplieran con ese requisito de forma equilibrada. Un libro que tenga en cuenta la calidad literaria como único requisito tal vez pueda ser un gran libro pero si no tiene en cuenta que el receptor tiene una capacidad limitada de comprensión y que está formando su competencia literaria, posiblemente será un fracaso cuando se tope con el lector final. Por otra parte, una obra que tenga demasiado en cuenta la adecuación al lector, que utilice formas demasiado limitadas y se dirija al lector como un igual, posiblemente de lugar a un libro infantilizado que también suele crear rechazo (Colomer, 1998: 59). Por último, los libros que priorizan excesivamente el componente educativo acaban siendo unos buenos libros para enseñar, pero no para disfrutar como obras literarias. Insistimos, se trata de buscar el centro del triángulo.

6. Una definición

Antes de proponer una definición propia, repasaremos algunas de las que más éxito han tenido en nuestros estudios de LIJ. Una definición de literatura infantil que ha gozado de gran aceptación en

nuestro ámbito es la de Jordi Rubió (1925) (Borda, 2003; Díaz-Plaja & Prats, 1998; Rovira, 1984; 1988). Recordemos que Rubió habla de "aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad le interesa". Acto seguido inicia un delicioso recorrido por la literatura que ha sido escrita para niños hasta la fecha aunque con determinados matices. Por una parte, aunque distingue entre literatura infantil y literatura pedagógica, incluye algunas obras como los cuentos de Schmid de los que lamenta que la realidad se sacrifique "por la finalidad educativa" (Rubió, 1925: 118) o libros de vulgarización científica (*Ibidem*: 121). Curiosamente, renuncia a incluir la novela realista porque "al querer circunscribirse a la vida real, apagan las luces de la fantasía tan indispensables en el escenario infantil" (*Ibidem*: 118). También curiosamente habla de las novelas de aventuras del XIX aunque avisa que una lectura continua de estas obras puede convertir el joven en "alguien que no piensa, de tanto que leen" aspecto que se puede paliar con lecturas de "viajes auténticos de exploradores y misioneros" (*Ibidem*: 124) Insistimos en "curiosamente" porque a pesar de este marcado carácter pedagógico (el mismo autor pide perdón al inicio de su artículo por meterse en el terreno de los pedagogos) y del poco rigor científico - tampoco buscado por el autor que tan solo pretende dar noticia de las obras disponibles para niños y jóvenes en su época- se suele citar como una fuente para la definición de LIJ.

Rubió destaca la literatura que "mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia". Comentábamos antes la dificultad que supone la adaptación excesiva de los textos a la teórica capacidad de comprensión de las diferentes franjas de edad. En general, la capacidad de comprensión siempre es mayor a la de producción. Además, debemos tener en cuenta el reto asequible que debe conllevar siempre una gradación de los contenidos, en este caso, literarios y de comprensión. Por otra parte, una literatura que se adapte a la capacidad de comprensión de la infancia no necesariamente es literatura infantil, aspecto que trata de matizar con la segunda parte de la definición: "que de verdad le interesa". Y ¿cómo se comprueba ese "de verdad"? ¿A qué infancia se refiere? ¿En qué momento histórico?

El problema de este enfoque es evidente: ¿de qué infancia se trata? Aquí sí que resultan interesantes las apreciaciones de Rose (1984) sobre la construcción de la infancia. El autor de LIJ construye su niño ideal al desarrollar su literatura, así como el niño, según decía Jones, construye su texto al leerlo. Eso nos da una gran multiplicidad de niños o, por decirlo de otra manera, una infancia difícil, por no decir imposible, de definir. Tampoco resulta fácil determinar si una obra del XVIII interesa "de verdad" a la infancia o solo le interesan sus adaptaciones como indica O'Sullivan (2004: 21) quien pone en tela de juicio cuál fue realmente la difusión internacional de los clásicos de la LIJ. Su comentario sobre *Alice in Wonderland* es muy revelador:

[...] aunque casi intraducible ha sido traducido a la mayor parte de lenguas [...] La noción de que niños de todo el mundo seleccionaran *Alice in Wonderland* como su libro favorito y que la versión que era leída en su parte del mundo tuviera más que una ligera similitud con otras versiones es poco más que un mito.

Si la definición provoca varios interrogantes no vemos que en la enumeración de títulos haya una clara orientación sobre qué debe ser considerado y qué no debe ser considerado LIJ, ya que se rige mucho por los gustos personales del autor (por ejemplo se decanta más por la literatura fantástica que por la realista y por el cuento tradicional que por el cuento de autor). Mezcla diferentes criterios con la consideración de obras pedagógicas y la no consideración de obras de ficción de poca calidad, siempre según su criterio. Así pues, creemos que la definición de Rubió crea más dificultades de las que soluciona. De todas maneras, en este temprano artículo (recordemos que hablamos del año 1925)

también Rubió apunta implícitamente a los tres ejes que guían nuestra definición: el componente educativo, la calidad literaria y la adecuación al lector. Sin duda se debe valorar su intuición a la hora de valorar estos componentes antes siquiera que surgiera una literatura infantil catalana de calado.

La otra definición que más seguidores ha tenido ha sido la de Juan Cervera (1992:11-12) apuntada más arriba. Aunque la cita sea bastante larga, querríamos aquí reproducir los campos que el catedrático quería incluir en su definición.

La voluntad integradora quiere alcanzar a todas las manifestaciones y actividades que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor [...] El afán de totalidad quiere ampliar el marco de los géneros tradicionales representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos en los que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión [...] Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro [...] hay otras manifestaciones, menores ciertamente, que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine, la televisión, el vídeo y, en menor medida, el disco. Y no sólo esto, sino actividades pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor.

Es obvio que la intención de Cervera era incluir un sinfín de disciplinas que tenían al niño como receptor y que tuvieran "huella de arte". Si la enumeración que él mismo hizo era larga, con las tecnologías de la información y la comunicación aún se debería alargar más ya que podríamos incluir en el término Literatura infantil y juvenil productos como los videojuegos, los blogs, los foros de internet, etc. A pesar de que la obra de Cervera es un referente imprescindible para todos aquellos que se dedican a escribir sobre LIJ, lo cierto es que esta definición resulta por un lado inabarcable y por otro poco consistente. En nuestra opinión, la principal condición de la literatura infantil y juvenil es precisamente su calidad de literatura y aunque en pleno siglo XXI el concepto de literatura continúa siendo caballo de batalla para la crítica, lo cierto es que la academia nunca se ha planteado incluir en la definición de literatura productos como el juego, la televisión o el cine.

La literatura infantil y juvenil tiene como principal soporte el libro y, aunque la irrupción de la escritura hipertextual fruto de las TIC pueda cambiar el modo de lectura, incluso las producciones concebidas para el consumo en pantalla, siguen siendo herederas del libro. Además, desde la irrupción masiva de la literatura infantil en nuestra sociedad, esta se ha hecho un hueco en librerías, bibliotecas, escuelas, etc. con unos rasgos muy determinados a través de los paratextos. Colecciones, ilustración, franjas de edad, etc. definen la inmensa mayoría de lo que se conoce como LIJ y, también muy importante, de lo que se estudia como LIJ. Es por eso que consideramos primordial ceñir el campo de estudio de la LIJ, y disculpe el lector la nueva perogrullada, a aquello que se considera habitualmente LIJ, es decir, la rama de la literatura que tiene como lector modelo a la infancia y juventud.

De todas maneras, la intención integradora no es exclusiva de Cervera ni tampoco exclusiva del ámbito español. También Hollindale (1997) trata de incidir en las diferentes definiciones que reduce a seis categorías. Así según el autor inglés la LIJ puede ser:

1. Un corpus de obras resultado de una combinación de intenciones y decisiones por parte de autores, editores y libreros que incluye un diseño comercial para el mercado infantil;
2. Un corpus de escritura colectiva definida así porque apela al niño actual en las circunstancias prevalentes de la infancia;
3. Un corpus de escritura colectiva definida porque apela o ha apelado a los niños en el presente o en el pasado;
4. Un género de ficciones que se preocupa por la infancia o por las figuras imaginarias y situaciones ampliamente entendidas por los niños como relevantes para ellos y que les es lingüísticamente accesible;
5. Una agrupación de textos con ciertos rasgos en común que les permite establecer transacciones significativas con los lectores infantiles (y que les permite incidentalmente hacer lo mismo con adultos);
6. No denota un texto sino un acto de lectura; cuando hay una transacción voluntaria entre cualquier texto y un niño, este texto es para esta ocasión "literatura infantil" (de la misma manera, cuando una transacción voluntaria ocurre entre un libro para niños y cualquier adulto, para esta ocasión se trata de literatura, no de literatura infantil).

Estas seis categorías se mezclan entre sí dando lugar a diferentes combinaciones. Lo que vemos en las definiciones de Rubió y Cervera es la intención de unir las todas para formar un corpus amplio que dé respuesta a todo lo que en algún momento se ha llamado literatura infantil desde *Robinson Crusoe* hasta *Geronimo Stilton*. Esta idea contrasta con la propuesta radicalmente sincrónica de Peter Hunt (1991: 61-62): "[...] en su conjunto, pues, que un texto fue escrito expresamente para niños que son niños de manera reconocible, con una infancia reconocible hoy, ha de ser parte de la definición". Hunt incide, pues, en la idea de una literatura infantil que caduca con una cierta inmediatez ya que la infancia evoluciona imparablemente. Como dice nuevamente con cierto aire de tristeza Hollindale (1997: 29) "por definición, somos obsoletos".

Es cierto que la LIJ, más que otras formas de literatura, acusa el paso del tiempo de manera dramática, aunque esta visión tan excluyente de la literatura no cuadra bien con el conjunto de las obras que acostumbramos a incluir en la etiqueta y con el hecho de que, de la misma manera que un adulto cambia su punto de vista al leer una obra no contemporánea, el niño también puede adquirir este punto de vista aunque posiblemente no pueda descifrar con el mismo código referencial las imágenes que aparecen. Nos parece muy clarificadora la experiencia que citan Nodelman y Reimer (2003) con alumnos universitarios que leen un poema clásico que declaran haber disfrutado. En cambio lo consideran impropio para niños, a pesar de que las dificultades que prevén para este público son las mismas que ellos mismos han encontrado (palabras desconocidas, sobre todo). Evidentemente, el concepto cambiará inevitablemente como cambiará el concepto "libro" en un futuro no lejano y como cambió en su momento con la aparición de la imprenta, con la aparición de las publicaciones semanales en las revistas, con las ediciones de bolsillo, etc. es decir, podemos definir la LIJ sincrónicamente, pero eso no quita que también sea susceptible de una visión diacrónica en la cual el texto, como la autoría, como el lector irá cambiando. Y este fenómeno tampoco es exclusivo de la LIJ.

Así pues, no consideramos que la idea de Hunt de los libros que "fueron literatura infantil" y que "han dejado de serlo" sea sostenible ya que implicaría que no se podría construir una historia de la literatura. Sí que es cierto que, al ser la infancia un periodo limitado y con fecha de finalización, la tradición literaria se transmite de niño lector a adulto que fue niño lector. Jones (2006: 306) propone el término "literatura generacional" que reflejaría:

[...] que es una literatura escrita, comprada y revisada por una generación de adultos que fueron previamente niños, lo cual apela a una generación de niños que más tarde se convertirán en adultos. La así llamada "literatura infantil" que leí como niña no es literatura infantil sino más bien literatura de mi generación – viene conmigo cuando me hago mayor.

La idea de que los adultos crecen con los libros nos resulta interesante, aunque no podemos compartir ni la idea ni la sensación de que la literatura pertenece a una única generación de niños y que después será sustituida por otra literatura que pertenecerá a una generación diferente. Posiblemente deberemos acudir a una categorización diferente para las obras que sufren más el paso del tiempo y diferenciarlas de otras que se van configurando como clásicos y también, de alguna manera, como una especie de canon aún por determinar, aunque esta sea una tarea más bien de una historia de la literatura infantil y juvenil.

Así pues, no compartimos la idea de una LIJ a corto plazo ni tampoco de un lector infantil incapaz de leer obras más allá de aquellas que se le han dirigido directamente. Un ejemplo lo encontraríamos en las obras de Enid Blyton que han sido leídas por miles de jóvenes de diferentes generaciones (incluidas las actuales) desde 1942 en que se publicó el primer título. La edición española, incluso, mantiene la forma de vestir de los protagonistas, claramente desfasada, en las ilustraciones.

También Hollindale reprocha a Hunt esta visión sincrónica de la LIJ porque limita el género a constituciones efímeras de su lector, cosa que implica imponer una precisión irreal sobre un concepto cada vez más inestable. Pero sobretodo le reprocha dos puntos que ya hemos visto como es que la restricción a la intención del autor excluye muchos textos que los niños comúnmente "aceptan" y que ningún libro puede ser expresamente escrito por un desconocido niño del futuro "reconocible". Tenemos nuestras reservas sobre el primer punto (la literatura ganada) que ya expresábamos anteriormente, aunque también sobre la segunda, ya que, si Eco (1979) hablaba del lector modelo como "un conjunto de condiciones de felicidades establecidas textualmente que han de ser satisfechas para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado", estaremos tratando con una estrategia discursiva. No existe ningún niño real sino un modelo que podrá adecuarse más o menos a las condiciones que este ha previsto pero que de ninguna manera puede tener más entidad que una hipótesis interpretativa del autor.

En su definición, Hollindale (1997: 28) intenta unir el autor, el texto y el niño. Para este autor la literatura infantil, de alguna manera, deviene: "Cualquier cosa que un niño lee con placer y comprensión es de hecho literatura infantil". Para él, el autor es una persona con interés imaginativo en la construcción de la infancia y que a propósito o accidentalmente usa una voz narrativa y un lenguaje accesible para la infancia. El texto de literatura infantil sería aquel en que esta construcción es presente y el lector, un niño que está aun construyendo su propia infancia y es consciente de esta actualidad. "Cuando estas condiciones coexisten, el evento de la literatura infantil tiene lugar" (*Ibidem*, 29). Así, su definición sería la siguiente:

La literatura infantil es un corpus de textos con ciertos rasgos comunes de interés imaginativo que se activa como literatura infantil por un evento lector: aquel de ser leído por un niño. Un niño es alguien que cree con buenos motivos que su condición de infancia aun no ha acabado (*Ibidem*: 30).

En esta definición, el mismo autor apunta tres factores que se escapan: que la infancia finaliza gradualmente en nuestra sociedad, la creencia por parte de muchos adultos de que su infancia

continúa viva dentro de ellos mismos y la creencia por parte de otros adultos de que la lectura de libros infantiles es una actividad pueril, perezosa y escapista.

Para la primera puntualización creemos que es muy útil el término *ageuation* que acuña Jones (2006) para hacer referencia a la edad como rol. Es decir, igual que existe el sexo y el género (uno biológico e innato, el otro social y construido), también existe una edad biológica y una edad con la que la persona se identifica. Habitualmente son paralelas, pero en nuestra sociedad las fronteras entre unas etapas y otras se difuminan cada vez más y el proceso que está implicado, tanto de manera consciente como inconsciente, se podría llamar *ageuation*. Como afirma Jones (2006: 291) con buen criterio "la crítica de la literatura infantil ha aceptado a menudo como no problemático el concepto de adulto mientras cuestionaba el de niño".

Con el concepto de Jones, creemos poder contestar a dos de las dudas de Hollindale. Por una parte intentar poner fronteras fijas y cerradas al concepto de infancia o juventud es como intentar determinar como dice Butler (citado en Jones 2006: 291) "cuando empieza y acaba lo biológico, lo psíquico, lo discursivo y lo social". Caso aparte sería la tercera consideración sobre la lectura por parte de adultos de libros de literatura infantil y juvenil. El mismo autor responde de manera apasionada en su libro (1997: 32-43) reivindicando nuevamente (que ya debería bastar) esta literatura. Sus razones incluyen el cuestionamiento del canon, la lectura como adulto de obras para niños o la pureza narrativa de estos libros que permiten narrar historias de manera sencilla, que no simple. Pero nos interesa un poco más la visión de Jones cuando al proponer su concepto de "child literature" afirma que su intención es incluir al lector adulto.

Quando aceptamos que la literatura de niños [*children's literature*] es refundida y entendida como literatura infantil y una vez aceptamos que esta literatura pertenece a los adultos con el niño lector como destinatario del libro, las cosas aparecen más claras. Es la reticencia de muchos adultos a aceptar abiertamente esta literatura como suya [...] la que causa muchas de las dificultades y contradicciones del género. Pertenece a la audiencia de la literatura infantil – pertenecemos como antiguos niños lectores de esta literatura, pertenecemos porque fuimos una vez niños, pertenecemos como autores adultos, editores, compradores y críticos de esta literatura y pertenecemos como actuales lectores de esta literatura (Hollindale, 1997: 306)

Consideramos especialmente inteligente esta reflexión que incluye el adulto en el concepto y borra las líneas divisorias entre las etapas vitales. También Ewers (2009), desde otro enfoque, apunta directamente a un triple destino (niños, mediadores y adultos en general) y hace una clasificación que incluye la consideración de bisémica o monosémica según el mensaje que se transmita tenga una doble intencionalidad o no. Para el autor alemán, existe una literatura para niños con múltiples destinatarios y una o varias lecturas.

Pero volvamos a la definición de Hollindale, aunque se puede deducir fácilmente que no concuerda con nuestra idea de la disciplina. Por una parte por la inmensa dificultad que supondría delimitar el alcance del corpus a estudiar; por otra, por la gran disparidad y eclecticismo del material que se incluiría en esta etiqueta. Reduciéndolo al absurdo, podríamos casi concluir que si un niño en algún momento leyera las instrucciones de un lector de DVD, el prospecto de un medicamento o el envoltorio de un caramelo estas se convertirían por el toque de su varita mágica de lectores en LJJ. Como dice Ewers (1999: 10) con claridad "El hecho de que los niños y jóvenes estén entre los receptores del mensaje literario no es, desde el punto de vista presentado aquí, una razón adecuada para llamarlo "comunicación literaria para niños".

No querriamos acabar esta parte de nuestro artículo sin citar el último trabajo significativo (al menos que conozcamos hasta la fecha) que se ha llevado a cabo hasta el momento en el ámbito anglosajón. Se trata del libro *The hidden adult. Defining Children's Literature* (2008), de Perry Nodelman. Este veterano autor, parte del análisis de seis libros considerados por los expertos como los mejores (y de alguna manera también más representativos) de la literatura infantil. A través de este análisis, Nodelman caracteriza este tipo de literatura individualizando los rasgos comunes más remarcables con lo que da una visión muy aproximada de lo que se puede esperar al leer un libro dirigido a niños. A pesar de la importancia que esta larguísima reflexión tiene, creemos que el método para llegar a sus conclusiones parte de un error de base como es un corpus, si bien simbólicamente representativo, no completamente satisfactorio para llegar a generalizaciones suficientemente fundamentadas. De hecho en su definición existen varios "tiende" o "generalmente" cosa que encaja mal con esta sustancialidad e invariabilidad que buscamos.

No nos detendremos demasiado en la polémica sobre si existe la literatura juvenil ya que creemos que se puede deducir claramente nuestra postura: hay numerosas colecciones de literatura juvenil en el mercado, secciones en las librerías y en las bibliotecas, y un mercado dirigido a los institutos que funciona. Evidentemente, los jóvenes son capaces de leer obras que no han sido pensadas para ellos (volvemos a la Crossover Literature) pero eso no quita que exista una literatura concebida explícitamente para ellos y que, insistimos, se adapta a su capacidad lectora que no es la misma ni por asomo que la de un adulto, que profundiza en su educación literaria aun por completar (al menos en los términos que se le exige a un adulto formado) y que trata temas que se acercan más a sus centros de interés. Cuando leemos comentarios que equiparan la competencia lectora y literaria y los centros de interés de los y las jóvenes con las de un adulto nos planteamos a qué jóvenes se refieren en realidad, si a aquellos que pueblan nuestras aulas, o a aquellos minoritarios que leían obras para adultos y que han acabado siendo profesores de literatura o escritores.

7. Los ámbitos de estudio de la LIJ

Desde el punto de vista del estudio de la LIJ, hay que reconocer que nuestra definición circunscribe excesivamente el corpus al libro de autor contemporáneo. Es por eso que creemos conveniente también definir los ámbitos de estudio de la LIJ que nos permitiría incluir en el estudio diversas obras que se han venido estudiando tradicionalmente bajo este marchamo y que no vemos ningún motivo para que sean excluidas de él. Así, en estos ámbitos de estudio entrarían por un lado obras fronterizas como la paraliteratura o la literatura de tradición oral. Por otro lado incluiríamos también aquellos campos de la creación artística que se nutren de la LIJ y la retroalimentan como son los dibujos animados, el álbum ilustrado o el cómic.

La paraliteratura dirigida a la infancia es muy numerosa y condiciona a menudo la literatura que podríamos llamar de autor. Un caso a estudiar, por ejemplo, sería la progresiva disminución de páginas de los libros para niños en el Estado español, –disminución que el triunfo de la saga de Harry Potter o de Crepúsculo debería poner en entredicho. Posiblemente la existencia de una paraliteratura con poco texto, mucha ilustración y determinados efectos estéticos y lugares comunes, haya alimentado la creencia de que los libros para niños y jóvenes deben ser cortos. Una investigación de este tipo entraría de lleno en el ámbito de estudio de la LIJ. Hay que añadir que los aspectos sociológicos de la paraliteratura para niños y jóvenes afectan a la producción y consumo de la literatura de autor que, en muchos casos, copia algunos de los estereotipos y clichés acuñados por este producto literario.

Por otro lado, también la literatura de tradición oral ha tenido una larga y fecunda relación con la literatura de autor a pesar de que es difícil asegurar qué historias estaban dirigidas preferentemente a un público infantil y juvenil. El caso es que hoy por hoy, el bloque más popular de la literatura tradicional (hablamos de Grimm y Perrault y las versiones de Disney) constituyen en realidad una especie de tradición literaria infantil que facilita el intertexto en unas edades en las que apenas se tienen referentes literarios. Las ensaladas de cuentos a las que aludía Rodari (1997) tienen sentido porque desde muy corta edad el público infantil entra en contacto con estas obras o con intertextos de estas obras (Mendoza Fillola et al., 1999; Mendoza Fillola, 2001).

Por último géneros como el cómic, los dibujos animados y el álbum ilustrado a pesar de que no se consideran canónicamente literatura, beben directamente de ella y también la retroalimentan. Además, la metodología que se aplica en el estudio de la LIJ da buenos resultados cuando se aplica también a estos géneros en los que tan solo la imagen debe tenerse en cuenta por separado.

Sin duda otras investigaciones podrán añadir ámbitos de estudio a esta aproximación. Las TIC ofrecen nuevos géneros discursivos de los que se deberá valorar su literariedad. También la evolución de los videojuegos en un extremo, y la historia de la LIJ desde el origen de la palabra por otro entrarán posiblemente en la discusión. En todo caso, el campo queda abierto.

Conclusiones

Volvemos a Rubió para parafrasear con algunas variaciones su conocida definición. La literatura infantil y juvenil, pues, es aquella rama de la literatura dirigida expresamente al público infantil y juvenil – un público en formación que necesita la adecuación del lenguaje y del resto de recursos literarios para facilitar la comprensión – y que contribuye a su educación literaria.

Los ámbitos de estudio de la LIJ, en cambio, incluyen géneros fronterizos que han sido estudiados tradicionalmente dentro de la marca de LIJ como la literatura de tradición oral y la paraliteratura dirigida al público infantil y juvenil y otros en los que la aplicación de la metodología de análisis y estudio de la LIJ resulta especialmente fructífera como los cómics, los dibujos animados y el álbum ilustrado.

Pensamos que esta diferenciación puede contribuir a la mejora de los estudios sobre LIJ y también a ofrecer una visión más clara de lo que entendemos por literatura para niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, G. (1998). Medieval children's literature: Its possibility and actuality. *Children's Literature*, 26(00928208), 1-1-24.
- BALLESTER, J., & MÍNGUEZ, X. (2005). *La sabateta de vidre*. Catarroja: Perifèric; Universitat de València, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- BASSA i MARTÍN, R. (1994). *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*. Palma de Mallorca: Di-recció General d'Educació: Moll.
- BECKETT, S. L. (2009). *Crossover fiction: Global and historical perspectives* (1st ed.). New York: Routledge.
- BORDA CRESPO, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: Teoría y juvenil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BORDA, M. Á. (2003). Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon literario escolar. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon*,

- literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BOURDIEU, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 89, 3-46.
- BRESSAN, T. (1984). *Sentieri di luce*. Trieste: Astra.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero: Universidad de Deusto.
- CHAMBERS, A. (2010). Finding the form: Toward a poetics of youth literature. *The Lion and the Unicorn*, 34(3), 267-283.
- COLOMER, T. (1996). La literatura infantil i juvenil: Una escala amb passamà. *Articles*, 7, 49-62.
- _____ (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- _____ (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Barcelona: Síntesis.
- CROSS, J. (2004). The inevitable and inescapable didacticism of contemporary popular junior fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(1), 55-70.
- DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. (2003). *Literatura infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona Màlaga: Aljibe.
- _____ (2003). Literatura infantil y canon formativo en la educación infantil. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 894). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- DÍAZ-PLAJA, A., & PRATS, J. (1998). La literatura infantil y juvenil. In A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei test narrativi*. Milano: Bompiani.
- EVEN-ZOHAR, I. (2005). Polysystem theory (revised). In *Papers in culture research*. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics.
- EWERS, H. (2009). *Fundamental concepts of children's literature research: Literary and sociological approaches*. New York: Routledge.
- FALCONER, R. (2004). Crossover literature. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed., pp. 556-573). London: Routledge.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años...: (en torno a la literatura infantil española)* (1º ed.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GIL, C. (2009, 15 de abril). Opinión. *El País*, pp. 10.
- HOLLINDALE, P. (1992). Ideology and the children's book. In P. Hunt (Ed.), *Literature for children: Contemporary criticism*. London etc.: Routledge.
- _____ (1997). *Signs of childness in children's books*. Stroud: Thimble.
- HUNT, P. (1991). *Criticism, theory, and children's literature*. Oxford: Basil Blackwell.
- _____ (2003). Exploding the canon: Children's Literature and the revolution in criticism. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- JONES, K. (2006). Getting rid of children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 288-315.
- LESNIK-OBERSTEIN, K. (2000). *Children's literature: Criticism and the fictional child*. Oxford: Clarendon Press.
- LLUCH, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- McGILLIS, R. (2003). What literature was: The canon become ploughshare. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 31-44). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (1996). *The nimble reader: Literary theory and children's literature*. New York: Twayne Publishers.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (1ª ed.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- MENDOZA FILLOLA, A., CERRILLO, P., & GARCÍA PADRINO, J. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MILLS, C., & WEBB, J. (2004). Selecting books for younger readers. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of Children's literature* (2nd ed.) Routledge.
- MÍNGUEZ, X. (2010). In Comunicación (Ed.), *Una definición altamente problemática: La literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio*. Jaén: Presentado en X Congreso de la SDELL.
- MORENO, A. (2003). ¿Manolito gafotas, literatura infantil? necesidad de nuevos criterios para definir la LIJ. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MORGENSTERN, J. (2001). The rise of Children's literature reconsidered. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(2), 64-73.
- NODELMAN, P. (2008). *The hidden adult :Defining children's literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- NODELMAN, P.&REINER, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3rd ed.). Boston etc.: Allyn and Bacon.
- O'SULLIVAN, E. (2004). Internationalism, the universal child and the world of children's literature. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed.). London: Routledge.
- RODARI, G. (1997). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (3a ed.). Barcelona: Ediciones del Bronce.
- ROSE, J. (1984). *The case of peter pan, or, the impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- ROVIRA, T. (1984; 1988). La literatura infantil y juvenil. In A. Comas, J. Molas&M. de Riquer (Eds.), *Història de la literatura catalana* (4a ed.). Esplugues de Llobregat Barcelona: Ariel.
- RUDD, D. (2005). Theorising and theories. how does children's literature exist? In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's literature*. London & New York: Routledge.
- SALVAOR, V. (1994). Els límits del discurs literari. *Articles*, 1
- SÁNCHEZ CORRAL. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario* (1{487} ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens Ga. etc.: The University of Georgia Press.
- TOWNSEND, R. (1971). *A sense of story*. London: Longman.
- VALRIU i LLINÀS C. (1994). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene.
- _____ (1998). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana* (2{487}actualizada ed.). Barcelona: Pirene.
- WV.AA. (2010). *Cuestionario literatura.com*. Retrieved 13 marzo, 2012, from <http://www.literaturas.com/v010/sec0511/suplemento/Articulo10octubre.htm>
- ZIPES, J. (2001). *Sticks and stones :The troublesome success of children's literature from slovenly peter to harry potter*. New York etc.: Routledge.