

Xavier Mínguez-López

xavier.minguez@uv.es

Universitat de València

(Recibido 27 abril 2015 / Aceptado 8 septiembre 2015)

UNA CRÍTICA PARA LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA

*CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE LITERATURE
CRITICISM FROM LITERARY EDUCATION*

Resumen

La crítica de la Literatura infantil y juvenil se ha movido siempre en un terreno resbaladizo entre el menosprecio de buena parte del *establishment* académico y la preponderancia de la pedagogía y el didacticismo en sus producciones. Se echa de menos un marco teórico en el que desarrollar la crítica que tenga en cuenta todos los ángulos de esta forma particular de literatura. Desde nuestro punto de vista, es necesaria una visión que contemple tanto el aspecto literario como el educativo, así como las restricciones formales, y en algunos casos expansiones, condicionadas por el público a quien va dirigido. Un equilibrio que no siempre se respeta en una disciplina relativamente joven en nuestro país. El presente artículo trata de ofrecer un marco en el que ejercer la crítica de la Literatura infantil y juvenil respetando sus peculiaridades. Para nosotros, el mismo triángulo que define la Literatura Infantil y Juvenil se puede aplicar a la labor crítica, con lo que encontraremos la valoración de la literariedad de las obras, el tratamiento del aspecto educativo y su adaptación a un lector en formación como elementos clave para ejercer la crítica, en especial desde la educación literaria.

Palabras clave: Crítica de la literatura infantil y juvenil; Crítica literaria; Educación literaria; Teoría de la literatura infantil y juvenil; Selección de libros para niños.

Abstract

Children's literature criticism has always been moving in a slippery slope. On one hand, it has received the disdain of part of the criticism establishment. On the other hand, pedagogy and didacticism took control of the analysis. It is missed at least a theoretical frame where developing another kind of criticism that take into account every angle of this particular genre. In our view, it is necessary a vision that takes into consideration the literary aspect, the educational aspect and the formal restrictions, and sometimes expansions, which are conditioned by the audience it is addressed to. This balance is done in some analysis but it is not always respected in such a young discipline in Spain. This article offers a frame where applying the criticism of children's literature with regards to its peculiarities. From our point of view, the same triangle that defines children's literature (literary component, educational component and adaptation to the implied reader) can be applied to criticism. Consequently, we will find the appreciation of literariness of works, the treatment of the educational aspects and the adaptation to a reader in training as key aspects to practise criticism, especially from literary education.

Keywords: Criticism of children's literature; Criticism; Literary education; Theory of children's literature; books for children's selection.

Introducción

Desde la negación de la existencia de la Literatura Infantil y Juvenil defendida o al menos apuntada por muchos autores como reseñan Cervera (1991) o Colomer (1998), hasta su integración en los estudios literarios, se ha recorrido un largo camino. Un camino que ha conducido a esta literatura entre la poca consideración que apunta Thacker (2000) y el abuso del didacticismo denunciado constantemente por los especialistas (el mismo Cervera, pero también Cross (2004) o Mínguez-López (2010). La concepción elitista del canon defendida por autores como Bloom (1995) tampoco ha permitido su entrada en el olimpo de la crítica, sobre todo en nuestro país. Resulta paradójico que incluso este autor dedicara un libro a la Literatura Infantil y Juvenil (Bloom, 2003) –aunque siempre con un sesgo de búsqueda de la excelencia que se ha puesto repetidamente en entredicho (Sullà, 1998)– y no haya habido muestras de interés entre la crítica española no específica.

La revisión de las teorías del canon por numerosos autores, tanto desde las teorías literarias postestructuralistas (Pozuelo Yvancos, 1995; Sullà, 1998), como por la propia teoría de la Literatura Infantil y Juvenil (Cano Vela & Pérez Valverde, 2003; Lundin, 2004) han permitido que escribir en el ámbito académico sobre Literatura Infantil y Juvenil haya dejado de ser una ocurrencia. A ello también han ayudado en gran medida las teorías sobre las luchas de poder en la literatura, como el campo literario de Bourdieu (1991) o la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1997; 2005) que, frente a una concepción de la literatura estática, compuesta por las grandes obras legadas por la humanidad, contraponen una visión dinámica en la que las obras entran y salen del canon por multitud de causas que no siempre tienen que ver con su calidad. Por otra parte, la revisión del papel del lector de la estética de la recepción (Iser, 1987; Jauss, 2000), quien le concedía un papel activo en la construcción del texto, y la de Umberto Eco (1979), que defendía que todo texto venía condicionado por su lector modelo, revisaban en profundidad la imagen de lector, también estática, que las teorías críticas tradicionales propugnaban.

A pesar de la fuerza de estas teorías, como decíamos, en nuestra opinión la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en nuestro país no ha tenido el auge que correspondería a su crecimiento en términos de producción. A nuestro parecer, esto es debido en gran medida a la falta de un marco teórico definido que equilibre los diferentes aspectos que intervienen en la confección de un libro dirigido a un lector en formación y a su educación literaria. Mínguez-López (2015) resumía en cinco grandes bloques los problemas que suponía la delimitación del concepto de Literatura Infantil y Juvenil. En primer lugar apuntaba al debate entre el enfoque holístico o el condicionamiento del lector modelo; en segundo lugar, a la concepción de la infancia como un constructo social o una realidad; en tercer lugar, la existencia de mediadores para la lectura, cosa que determina un doble receptor; en cuarto lugar, la consideración de la Literatura Infantil y Juvenil como paraliteratura y, muy ligado a este y en quinto lugar, la no existencia de la Literatura Infantil y Juvenil. Si bien como comenta Jones (2006: 290) estas dicotomías han sido "en última instancia engañosas e inútiles", lo cierto es que han difuminado el debate sobre lo que debería ser la crítica literaria de la Literatura Infantil y Juvenil.

Nuestro artículo pretende afrontar estos problemas dando salida a algunos callejones de difícil solución. Para ello, hemos llevado a cabo una revisión de la bibliografía tanto en español como en

lengua inglesa para poder ofrecer una visión del *status quo* del problema e investigar las soluciones que los trabajos anteriores han propuesto.

Por un lado, analizaremos diversas propuestas sobre los objetivos y funciones de la crítica de Literatura infantil y juvenil; por otro, expondremos nuestra propuesta de triángulo crítico que, desde nuestro punto de vista, constituye un marco que facilita este tipo de crítica.

Crítica literaria y Literatura Infantil y Juvenil

La relación entre la línea central de la crítica y la literatura infantil ha sido más bien decepcionante. Parafraseando a Thacker (2000), bien sea desdén, bien sea ignorancia, el caso es que resulta francamente extraño encontrar referencias a nuestra disciplina en monografías de teoría literaria, lo cual debería preocupar a la crítica ya que como señala esta autora¹:

La ausencia de la literatura infantil de una comprensión del grado en el cual el poder es representado en las interacciones "transaccionales" con el lenguaje, devalúa y silencia a los niños como lectores. Así, la experiencia del texto por parte de los niños se encuentra divorciada de la conciencia de la naturaleza de la ficción, de la cual derivan las nociones de placer literario (Thacker, 2000: 5).

Hunt (1991), igual que Chambers (2010), reivindica la Literatura Infantil y Juvenil como un terreno privilegiado para comprobar teorías literarias. El hecho de enfrentarse a una lectura desde otro estatus como un lector de otra categoría te hace entender que no hay ninguna manera de leer que equivalga a una lectura desde la *misma categoría* de lector. Y esto es aplicable a multitud de obras: es imposible leer *El Quijote* desde la perspectiva de un lector del siglo XVII.

La mayor parte de la crítica específica ha partido de los investigadores en Literatura Infantil y Juvenil más que de la corriente "adultista" como la llama Thacker. Esto, si bien desde nuestro punto de vista ha supuesto un empobrecimiento para esta disciplina, ha conllevado una riqueza para la crítica específica, que ha conseguido aplicar sin problemas la práctica totalidad de enfoques críticos existentes. La Literatura Infantil y Juvenil se ha analizado desde el estructuralismo más ortodoxo, el posmodernismo, el postestructuralismo, el psicoanálisis o incluso el deconstruccionismo. Sin ir más lejos, McGillis en *The Nimble Reader* (1996) ensaya todas estas teorías y las cruza y entrecruza de manera muy inteligente para dar una visión de las diferentes lecturas de las cuales es susceptible el texto literario para niños.

Debemos reconocer que vivimos en una época de un gran eclecticismo metodológico en cuanto al análisis literario se refiere. Resulta difícil, por no decir imposible, encontrar comentarios críticos, estudios o investigaciones que tomen un único punto de vista para el acercamiento a la obra literaria sea infantil o no. En nuestro caso este eclecticismo, además, se enfrenta con un corpus heterogéneo y en el cual la ilustración debe considerarse un componente ineludible que no complementa el texto, sino que se imbrica con él creando una significación común. De todas maneras, más que hablar de escuelas de crítica y su aplicación en la Literatura Infantil y Juvenil, nos interesa ir a los objetivos principales de esta para establecer cuál es el mejor marco conceptual en el que ejercer la crítica.

A la hora de exponer la cuestión de qué crítica es la adecuada para la Literatura Infantil y Juvenil lo primero es preguntarse cuál es el objetivo de esta crítica. Reimer y Nodelman (2003) plantean el hecho de que, a menudo, los críticos se han abstraído en el desarrollo de su labor y han

¹ Las traducciones tanto del inglés como del catalán son nuestras.

olvidado que la literatura, básicamente, es una actividad que debe producir disfrute y placer. Así pues, para estos autores los placeres de la lectura incluirían el disfrute de experimentar sonidos e imágenes por ellos mismos, como una actividad sensorial pura y más allá del "reino de significados y patrones compartidos" (Reimer & Nodelman, 2003: 25). Así, la Literatura Infantil y Juvenil debería producir placeres como el de sentir evocadas las propias emociones, el de utilizar un repertorio de conocimientos y estrategias de comprensión, el placer de las imágenes e ideas que evoca, las maneras como nos permite visualizar personas y lugares que nunca hemos visto o pensar en ideas que nunca habíamos considerado antes. También conlleva escapar o salir fuera de uno mismo, al menos con la imaginación, y experimentar las vidas y pensamientos de diferentes personas o encontrar un espejo para uno mismo, identificarse con personajes de ficción y otros placeres relacionados con la recepción, la vivencia y la posibilidad de compartir estas experiencias.

Los autores de esta deliciosa lista, van más allá y aún añaden tres placeres para *connoisseurs*. Se trataría de un grado de lectura propio de lectores competentes, en terminología de Didáctica de la lengua y la literatura. De este modo, un lector competente experimenta el placer de ver a través de la literatura o el de darse cuenta de cómo los poemas o historias tratan de manipular las propias emociones e influyen nuestra comprensión y juicios morales de una manera con la que podrían no estar preparados para aceptar. Es lo que llaman leer "contra el texto" (*against the text*).

En este primer acercamiento encontramos algunas de las líneas que, en nuestra opinión, deberían guiar toda crítica. Se deberían explorar estos placeres de la literatura mas no perderse en divagaciones terminológicas y/o metodológicas que, no tan solo enturbian el disfrute de los textos, sino también a menudo su comprensión y por supuesto su transposición didáctica. Tampoco pensamos que debamos pararnos en una concepción del disfrute pasiva, sino activa como muestran las alusiones a la participación del lector no tan solo en la descodificación, sino también en la puesta en marcha del intertexto (Mendoza, 2001). Apostamos por una crítica con un carácter más bien didáctico, es decir, que trate de profundizar en lo que el texto aporta al lector niño para su educación literaria, incluyendo el placer de la lectura. También lo que aporta al adulto. Apostamos por una crítica impresionista si es necesario, pero también rigurosa y bien fundamentada que partirá por necesidad del eclecticismo.

Pero esto no responde de todos modos a la pregunta ¿para qué sirve la crítica literaria? Lesnik-Oberstein (2000) considera que la primera y principal función de la crítica es escoger libros de lectura, es decir, distinguir entre libros buenos y malos. Pero esta distinción maniquea obvia una pregunta directamente relacionada: bueno o malo... ¿para quién? O aún más, ¿para quién?, ¿en qué contexto?, ¿en qué condiciones? ¿Bueno desde el punto de vista de la recepción, de la autoría, de la adecuación a las demandas de la producción? ¿Malo en tanto que perjudicial, en tanto que comporta valores poco aceptados, en tanto que mal escrito, en tanto que mal escrito desde el punto de vista de las convenciones del momento? La lista de preguntas podría eternizarse. Es evidente que la crítica es el punto de vista de una persona o colectivo en un contexto determinado, pero una reducción esencialista no ayuda demasiado cuando se trata de profundizar en la cuestión. En palabras de Hunt (1991: 15), "Hay, pienso, una tensión entre lo que es 'bueno' desde un punto de vista abstracto, qué es bueno para el niño social, intelectualmente y educacionalmente y lo que nosotros, realmente, honestamente, pensamos que es un buen libro".

Cuando hablamos de libros buenos o malos, pues, desde un punto de vista tradicional, tropezamos con el problema del canon. Así lo considera también David Lodge (2004: 85) cuando afirma que "La crítica de calidad se considera algo que posee una función cultural de capital importancia, a saber, la filtración de la buena literatura y su separación de la mala, así como la definición y

conservación del canon literario. Esa ha sido la visión tradicional de la función de la crítica en el medio académico". Cualquier selección supone la creación de un canon, desde el canon institucionalizado hasta el personal.

Además de la construcción del canon, la función de la crítica merece otras reflexiones. Aguilar (2007) repasa algunos de los debates que ha habido en nuestro país acerca de este tema, en particular, la sempiterna carencia de una crítica especializada, pero sobre todo la necesidad de mejorar los criterios de selección de los libros para niños y jóvenes. En este sentido, declara Colomer (2002: 17) que "Alguien debe continuar diciendo qué palabras y qué historias pueden ejercer mejor esa misión y cómo podemos ofrecérselas a la infancia. Esa selección y esa mediación son las que continúan otorgando unidad y sentido a las profesiones que hemos escogido". En los mismos términos se expresan los profesionales en el *Manifiesto contra la invisibilidad de la Literatura Infantil y Juvenil* publicado en febrero de 2001 en *CLIJ* o el equipo de críticos de la revista *Faristol*. Pero la crítica tiene también otros objetivos.

George Steiner (1994), por ejemplo, afirma que la crítica cumple tres funciones. En primer lugar debe enseñarnos qué se debe releer y cómo. Ante la inmensidad de la oferta, se hace apremiante contar con guías que nos ayuden a escoger, en especial entre obras del pasado. Pero la preferencia tiene que ir hacia lo que puede entrar en diálogo con los vivos: "No se trata de escoger ganadores; se trata de saber que la obra de arte esté en una relación compleja, provisional con el tiempo" (Steiner, 1994: 22). Esta afirmación está directamente ligada a la cuestión del canon. De hecho, la idea de Bloom (1995) no deja de ser publicar una lista de "ganadores" de todos los tiempos.

En segundo lugar, la crítica puede establecer vínculos, en especial, a través de las traducciones. "La crítica amplía y complica el mapa de la sensibilidad. Insiste en que la literatura no vive aislada sino dentro de una multiplicidad de contactos lingüísticos y nacionales [...] en la práctica esto significa que la literatura debe enseñarse e interpretarse de manera comparativa" (Steiner, 1994: 23), indicación que abunda en la perspectiva de Mendoza (1994; 2001) o Ballester (1999), entre otros.

Finalmente, distingue la más importante de estas funciones como es el enjuiciamiento de la literatura contemporánea y apela a la responsabilidad especial del crítico ante el arte de su propia época. Afirma, en fin, que la labor de la crítica literaria es ayudarnos a leer como seres humanos íntegros, mediante el ejemplo de la precisión, del pavor y del deleite.

En una línea más concreta, Valriu (1991: 31) circunscribe la tarea del estudioso/a de literatura a analizar, trazar líneas imaginarias sobre la producción literaria, buscar similitudes y analogías en las creaciones de los autores, señalar modas, denunciar plagios, dilucidar adecuaciones y, finalmente, intentar dar forma y sentido a un mapa que suele guardar una coherencia interna y que facilitará la síntesis de la aportación cultural de cada etapa de nuestro proceso de evolución y crecimiento. Esta visión nos otorga *tareas* a los críticos de Literatura Infantil y Juvenil al mismo tiempo que amplía su campo de acción más allá de determinar los libros buenos y malos o seleccionar libros para centros docentes y bibliotecas. A través de la crítica, se pueden crear generalizaciones que, con todos los matices necesarios, ayudan a captar la realidad que nos rodea y que la literatura refleja de forma privilegiada.

En este sentido, Ana Garralón (1999) destaca que para ejercer la crítica resulta indispensable ser un lector e incluso apunta los requisitos que debe cumplir un buen crítico:

Un lector o lectora de amplia formación, que no sólo lea libros para niños, sino también literatura sin adjetivos. Que tenga conocimientos de historia de la literatura, también de literatura, también de sociología e historia y pueda entroncar sus observaciones con acontecimientos culturales y hechos sociológicos que le permitirán entender el contexto en el que se integra la obra. Sin ser

un experto filólogo o filóloga deberá saber las normas por las que se rige una novela, será capaz de desentrañar su estructura y adivinar el porqué de su impacto o el porqué de su escaso valor literario (Garralón, 1999: 65).

En todo caso, el sesgo de Garralón apunta a las corrientes más tradicionales de formación de un canon, ya que entre las funciones que destaca están: descubrir libros importantes, denunciar los que están de moda de manera injusta, advertir de los libros que no vale la pena leer (sic), aclarar hacia dónde va la producción, dar pautas en la elección personal de cada uno y para incitar a leer. No entendemos muy bien por qué el hecho de que un libro esté de moda haya de ser injusto. Lo estará por una campaña publicitaria contundente, por un contenido atractivo, por tocar temas de interés en el momento de la publicación o por otros motivos igualmente estrafalarios, desiguales y/o sin relación con la calidad del libro, pero no creemos que eso lo convierta en un éxito injusto. De la misma manera, tampoco nos vemos con la autoridad de afirmar que un libro no vale la pena ser leído ya que, si hay un autor o autora que lo ha escrito y una editorial que ha aceptado publicarlo, es posible que haya un lector o lectora que quiera leerlo y que disfrute con la lectura. Sin darnos cuenta, a pesar de movernos en la periferia del sistema literario, acabamos reproduciendo algunos de sus tics.

Garralón también resume las dificultades que supone ejercer la crítica en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, dificultades que también señalaba Colomer (2002), el manifiesto contra la invisibilidad de la Literatura Infantil y Juvenil o el equipo de críticos de la revista catalana *Faristol*, por poner algunos ejemplos. Se trata de la ausencia de un espacio generalizado para esta crítica que informe de novedades, dé información sucinta y también análisis más profundos; la ausencia de formación desde la filología (con excepciones, claro), cosa que ha originado una derivación hacia la pedagogía a la hora de valorar; un exceso de producción y una falta de información en la labor que realiza la crítica y también la falta de exigencia y valoración de los destinatarios. Estos problemas expuestos hace más de diez años continúan vigentes, aunque poco a poco se abren algunos espacios y la tarea de la crítica va aclarando, también poco a poco, los criterios que se deben seguir para hacer una determinada crítica.

También para Lluch la principal función de la crítica es la de seleccionar libros (Lluch, 2003; Lluch, Chaparro & Fundalectura, 2010; Lluch, 2013). Para ello propone un aparato de análisis exhaustivo de las narraciones para niños y jóvenes teniendo en cuenta todos los elementos que juegan un papel importante en estas narraciones: análisis pragmático (contexto comunicativo, comunicación literaria e ideología), paratextos y narración. Como se puede deducir del énfasis en el aspecto pragmático, Lluch concibe la literatura infantil como paraliteratura y, en ese sentido, incide en cuestiones externas al libro. Un aspecto indicativo es la inclusión de las ilustraciones en el apartado "paratextos".

Colomer (2002) también propone un marco para el análisis más en la línea del New Criticism: ilustración, estructura de la historia, estilo, personajes, temas e intertextualidad. Uno de los objetivos principales que defiende para la crítica de Literatura Infantil y Juvenil es también la selección, pues añade una lista de criterios en forma de pregunta para el seleccionador o seleccionadora que debe enfrentarse a los libros infantiles.

Así las cosas, vemos que las funciones de la crítica de Literatura Infantil y Juvenil se pueden condensar en:

- Selección. La crítica de Literatura Infantil y Juvenil debe seleccionar los materiales. Según autores puede clasificar los libros por géneros, temáticas, etc., pero también puede ejercer la prescripción indirecta a través de las recomendaciones y rechazos que generan sus análisis.

- Comparación. La labor crítica conlleva categorización y eso permite comparaciones con otras literaturas, entre los propios libros, entre autores, etc.
- Valoración. Este es el eje que más peso suele tener en la crítica. Incluye la opinión personal del crítico, la creación de cánones y listas de honor o el apoyo a mediadores y prescriptores que conduce igualmente a la selección (aunque no solo). También en la línea de la crítica académica, permite indagar desde determinados puntos de vista, como nos han mostrado las escuelas posestructuralistas.

Desde nuestro punto de vista, en todo caso, la crítica literaria no es una sino muchas y muy condicionadas por su objetivo y su receptor final. Desde la crítica académica, que puede llegar a grandes extremos de especialización, a la divulgativa que hace conocer novedades y valora y recomienda libros, pasando por las críticas casuales entre mediadores, las institucionales que sancionan un determinado tipo de material, etc., existe una gran diferencia.

Por otro lado, la crítica se ha desplazado desde los cotos cerrados del ámbito académico y las élites intelectuales a capas más amplias de la sociedad. Como dice Zipes (2001: 67) "Los libros tienen muchos y múltiples usos y significados, y el incremento de la diversidad ha sido determinada por el desplazamiento de prácticas institucionales en el sistema educativo y las prácticas sociales en la familia y la industria cultural".

Este autor considera que la crítica también tiene la función de seleccionar los valores que se le otorgan a un libro y, afortunadamente para este quehacer, se ha vuelto más grande y más democrática.

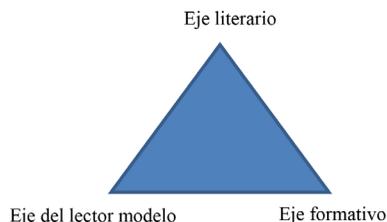
El triángulo crítico

Nuestra propuesta trata de proporcionar un marco más que un método. Suscribimos con Townsend (1971) y Hunt (1991) que el peligro de dar un libro de recetas para el análisis o la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil supone que los que la aplican traten de cocinar sin preocuparse del sabor final o de si a alguien le gusta o no le gusta el plato. Pensamos que es importante saber en qué terreno nos movemos para aplicar los análisis adecuados en cada momento. Así, asumimos que la función de la crítica se resume en la aseveración de Ballart:

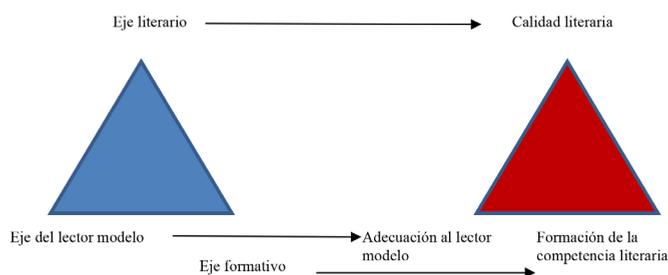
Hay que rehuir naturalmente el simple comentario impresionista, la opinión no argumentada más que en la preferencia o los gustos personales, y hacerlo equivale a elaborar, de forma muy consciente, una descripción, una interpretación y una valoración de la obra que se considera [...]. A pesar de eso, claro, a condición de que su itinerario no acabe por hacer extraviarnos: tantos y tan diversos son los métodos e instrumentos de análisis e interpretación con los que se trabaja hoy que el crítico honesto no puede sino reconocer la parcialidad de sus intereses y proclamar la provisio- nalidad de sus consideraciones. Unas consideraciones que sobre todo le tenemos que pedir que, más que correctas (un adjetivo sin pertinencia en el terreno de la interpretación), intenten ser en todo caso plausibles [...] (Abellan, Ballart Et Sullà, 1997: 15).

Pero creemos que incluso el comentario impresionista puede ser válido en algunos tipos de crítica, siempre que se deje claro que estamos dejando caer una opinión personal sin más ni menos validez que la de ser expresión de los propios gustos. Entre otras cosas porque es inevitable, como decíamos antes, que a un juicio le preceda una lectura y esta lectura siempre conlleva una toma de posición.

Partiremos del triángulo que sustenta la definición de Literatura Infantil y Juvenil de Mínguez-López (2012):



Al hablar de la crítica literaria apropiada para la Literatura Infantil y Juvenil sencillamente aplicaremos este triángulo a su análisis. De esta forma obtendremos:



Es decir, desde nuestro punto de vista, los libros escritos para niños y jóvenes se deben valorar teniendo en cuenta su calidad literaria, la adecuación al lector modelo y el papel que juegan desde el punto de vista educativo en general y, en particular, de la formación de la competencia literaria, base de la educación literaria. Este concepto que ayuda a trascender el tradicional de "enseñanza de la literatura", nos lleva a una relación con la literatura más cercana a la vivencia, a la experimentación y al disfrute (Ballester, 1999; Mendoza, 2005), como defienden Reimer y Nodelman en su lista de "placeres" de la literatura infantil.

Desglosaremos los tres apartados aunque, como veremos, resulta muy difícil abandonar algunos de estos componentes cuando se habla de otro, ya que todos están imbricados entre sí.

La calidad literaria

Cuando se plantea valorar una obra literaria, parece que su calidad en cuanto obra literaria se nos antoje como lo más difícil de determinar. Y sin duda lo es. Al fin y al cabo, la misma idea de literatura está ligada a criterios que no son fácilmente objetivables y que, además, cambian dependiendo de la época, el movimiento en que se inscriba la definición, las características del grupo que formula la definición (dentro o fuera de los grupos dominantes), etc.

Desde nuestro punto de vista, la literatura se sitúa en el centro de un sistema cruzado y entrecruzado por diversas energías, que podemos englobar bajo el nombre de agencias como hace Bassa (1995), como campos de fuerzas como hace Bourdieu (1991), como un sistema como defiende Even-Zohar (1997) o como una suma de categorías sociales entrelazadas como argumenta Eagleton (2006). En todo caso, no postulamos la visión de la obra literaria en el vacío, con lo cual la definición de *literario* en cualquier época, incluida la nuestra, vendrá determinada por lo que el sistema literario

determine como tal. Un sistema que nos incluye, tanto si las corrientes principales de la teoría de la literatura quieren como si no. Para Hunt (1991: 51):

[...] 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. [...] 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.

Así las cosas, la percepción de la literariedad está íntimamente relacionada con lo que se vende, se publica, se comercializa, se critica y se analiza como literatura. Como afirma Salvador (1994) es más fácil establecer la literariedad de una obra que la literariedad en sí.

Desde esta perspectiva, más que intentar ir a la esencia de la literariedad, a la crítica de Literatura Infantil y Juvenil le interesa:

- En primer lugar, determinar qué libros son literatura y cuáles son libros de conocimientos u otros materiales, ya que todos se mezclan en las estanterías y se confunden también en su uso. Para que se considere que un libro tiene una cierta calidad literaria tendrá que focalizar en cuestiones literarias, no en la transmisión de contenidos. También para que se considere que un libro tiene una cierta calidad literaria se deberá contar con la cuidada elaboración de los autores y autoras del contenido, una búsqueda de originalidad o, por lo menos, asegurarse que los aspectos técnicos del libro sean correctos para alejarse de la paraliteratura.
- Un uso adecuado del lenguaje. Este resulta uno de los asuntos más espinosos que se encuentran en el análisis y valoración de las obras para niños y jóvenes, ya que a menudo entra en conflicto con la adecuación al lector que veremos después. Está claro que los aprendices están en disposición de comprender más allá de lo que pueden expresar. También está claro que a menudo la sonoridad de las palabras puede reemplazar el vacío semántico que contienen y, por supuesto, que una simplificación excesiva desarbola los tres ejes del triángulo; pero sería inútil negar que es importante tener cuidado con el lenguaje que se emplea en las obras dirigidas a un público en formación, ya que ha de entrar en juego el *reto asequible* del que se habla en didáctica. Sin un lenguaje que respete la zona de desarrollo próximo, lo que el lector es capaz de aprehender y aprender, perdemos al lector y lo condenamos a una lectura que conducirá al fracaso. El artificio literario debe ser proporcional a la obra.
- La valoración de la calidad literaria incluye también la valoración de los recursos que utilizan los escritores y escritoras con la ayuda de las ilustraciones para crear intriga, miedo, suspense, emoción..., es decir, lo que consigue que los lectores se emocionen con la lectura, que se identifiquen con lo que están leyendo y, con la ayuda de las musas o sin ella, que consigamos que los niños y jóvenes tengan la epifanía de la que habla Chambers (2010: 273): "Hasta que te encuentras a ti mismo en literatura impresa, no te conviertes en un lector comprometido con la literatura [...] no lees para vivir".
- También debemos de tener en cuenta otro factor y es que un exceso de literariedad puede desvirtuar el libro infantil y juvenil. No hablamos, evidentemente, de un exceso de intención por parte del autor de crear una obra literaria, sino del abuso de los recursos que la convierten en tal, de un uso sobredimensionado de los recursos literarios que aleje

el lector modelo de la lectura, básicamente por ofrecer un producto demasiado oscuro e impenetrable.

La adecuación al lector modelo

Si para que la literatura infantil sea literatura debemos atender a su calidad literaria, para que sea infantil deberemos atender a la adecuación a su lector modelo, es decir, al niño y al joven. Hemos de tener en cuenta que esta elección de lector modelo al mismo tiempo lo construye, como ya notaron Rose (1984), Lesnik-Oberstein (2000) y otros. Esto significa que, a menudo se utiliza el niño como coartada para determinados atentados lingüístico-literarios aduciendo que "la infancia es así", más que "nosotros vemos la infancia así". En palabras de Gubar (2013: 451)

[...] la gente mayor ejerce mucho más control sobre la producción y la distribución de la literatura infantil que los más jóvenes. Pero [los autores] tienen también una preocupación mayor, esto es, que el discurso adulto que reclama meramente describir cómo son los niños ejerce de hecho un efecto prescriptivo. En otras palabras, puede funcionar como una profecía autocumplida.

Para Rudd (2005) la problemática entre la imagen construida y *constructiva* se resuelve gracias al espacio que existe entre las dos opciones ya que, en realidad, ni hay tan solo una imagen esencial de la infancia ni tampoco se trata tan solo de una imagen construida. Esta zona fronteriza entre ambas concepciones, una zona híbrida como la llama Rudd, es de una gran creatividad. En realidad, aludiendo a Foucault, el poder también es productivo y los niños y niñas también condicionan la producción que se les dirige. Además, como afirma este autor "Los niños producen literatura en vastas cantidades, oral y escrita, a partir del trabajo individual y esfuerzos colaborativos y en una gran variedad de formas: rimas, bromas, canciones, etc." (Rudd, 2005: 19).

A relativizar la postura de la imposibilidad de la literatura infantil, como la califica Rose, acuden también otras autoras como Bottigheimer (2003), quien aduce que se da la misma necesidad de categorizar otras identidades en otras áreas de las humanidades; o Gubar (2013), quien afirma que Rose y Lesnik-Oberstein están equivocadas al pensar que se puede evitar este problema rechazando decir algo o saber algo acerca de la infancia actual.

En todo caso, es importante tener en cuenta tres factores que suponen la escritura para niños y niñas:

La primera [...] conlleva que los autores tratan 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 (Mínguez-López, 2012: 92)

La adecuación está muy relacionada, como hemos visto, con el uso que se hace del lenguaje. Pero a menudo, esta adecuación del lenguaje ha supuesto una reducción del ámbito lingüístico del niño. Incluso han existido estudios que trataban de determinar cuál era el vocabulario o las expresiones que cada franja de edad podía comprender para aplicarlo a las obras literarias. Esta lingüística de laboratorio no ha dado muy buenos frutos si seguimos a Colomer (1998), pero ha dejado cierto poso en muchas editoriales que, más que realizar una lectura teniendo en cuenta los requisitos literarios de las obras, aplican un manual al uso eliminando palabras y expresiones que consideran poco apropiadas para el público al que van dirigidas. Así pues, creemos que es importante valorar el componente lingüístico en contexto más que hacer listas de palabras tabú para después

salir a *cazarlas* en los textos. La riqueza lingüística de la literatura no está en el vocabulario sino en el lenguaje, es decir, en su actualización. Hay, pues, que velar para que los textos no se simplifiquen artificial e innecesariamente. Un texto bien escrito, aunque con un lenguaje más complejo, es más comprensible que un texto mal escrito que utilice estructuras y vocabulario más simples. Este posible exceso que se puede cometer a la hora de adecuarse al lector modelo de la Literatura Infantil y Juvenil se puede cometer en otro de los aspectos afectados como es la elección de los temas.

De entrada, cualquier tema puede ser susceptible de ser tratado en la Literatura Infantil y Juvenil. Así lo prueba la aparición reciente en libros para niños de la escatología, la muerte o la homosexualidad, por poner algunos temas que, tradicionalmente, se han considerado poco adecuados para un público infantil. En realidad las restricciones en esta cuestión son más propias de las editoriales que de los autores que, a menudo, aspiran a trascender la raya de lo políticamente correcto. De esta manera, encontramos algunos temas que más que *propios* de la Literatura Infantil y Juvenil son *recurrentes* en la Literatura Infantil y Juvenil: la fantasía, el uso de animales personificados, etc. Es fácil deducir, pues, que el exceso al que hacíamos referencia es a la infantilización excesiva a través del uso de temas estereotipados, azucarados y, por consiguiente, desprovistos de provocaciones hacia un lector que, por otro lado, aprecia mucho las provocaciones, literarias y no. Hemos dicho infantilización, pero podríamos aplicar esta carencia también a la literatura juvenil con la presencia de tics como el lenguaje pretendidamente juvenil, la aparición de experiencias casi estereotipadas relacionadas con "las primeras veces" y las tramas que, si bien resultan atractivas en su presentación, a menudo son decepcionantes en su desarrollo.

El problema, además, es más grave de lo que pudiera parecer en un principio. La Literatura Infantil y Juvenil corre el riesgo más que plausible de estandarizarse y convertirse en una paraliteratura adecuada para su uso en escuelas e institutos pero sin incidencia en el desarrollo satisfactorio de la competencia literaria y, mucho menos aún, en el fomento del hábito lector. Cada vez más, las colecciones de literatura infantil y, en especial, juvenil se han convertido en libros "de lengua" más que ser títulos, autores o historias. Es peligroso, si se nos permite el término, que nuestro alumnado lea unos libros en los centros docentes y otros completamente diferentes fuera de estos. No defenderemos aquí el uso de los best-sellers juveniles como libros de aula, pero por una parte, excluirlos (con desprecio) del debate literario en clase nos parece un gran error; al fin y al cabo son las lecturas de los jóvenes y es necesario que sean respetadas. Por otra parte, su consumo es sintomático no tan solo de la caída en las redes de consumo mediático, sino también del fracaso de los actores que intervenimos en la promoción, difusión y edición de la Literatura Infantil y Juvenil en crear un producto atractivo para este público y al mismo tiempo digno desde el punto de vista literario. Creemos que tenemos muchos ejemplos de buena literatura dirigida a niños y jóvenes, pero esta tendencia a ceñirse excesivamente al lector modelo (un lector modelo, además, construido como diría Lesnik-Oberstein, 2000) resulta inquietante. Entre otras cosas porque no se está ceñiendo de manera exclusiva al lector modelo joven o niño sino de manera muy notable a la imagen que de estos tienen los mediadores y prescriptores.

La cuestión que citábamos anteriormente del doble lector (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002) constituye a menudo una barrera para una crítica realmente independiente. Zipes (2001) muestra una visión especialmente radical de este punto cuando expone que:

Hay siempre una audiencia o audiencias implícitas y la audiencia implícita de un libro para niños está constituida primero y sobre todo 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 (Zipes, 2001: 44).

Para Hans Heino Ewers (2009) la doble recepción representa un problema añadido por el hecho de que 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.

A la hora de juzgar la Literatura Infantil y Juvenil desde instancias independientes, pues, creemos que hay que centrarse en el lector modelo primario, el niño y joven, y no en el secundario, el mediador y/o prescriptor (Mínguez-López, 2010). También creemos que se tienen que tener en cuenta las negociaciones que llevan a cabo autores y autoras tanto para adecuarse al lector modelo desde el punto de vista lingüístico e ideológico, como desde el punto de vista de la construcción de la infancia. Este último punto que tanto ha dado de sí en el ámbito anglosajón, resulta sin duda uno de los mayores atractivos de la Literatura Infantil y Juvenil para lectores adultos. Se trata de rastrear cómo, desde la escritura, se crea una imagen de la infancia que puede diferir considerablemente de un libro a otro. El Pinocho revoltoso, tarambana e irresponsable que creó Collodi no tiene nada que ver con la niña cursi que trata de actuar según las reglas de su tiempo y defender su racionalidad como es la Alicia de Carroll. En este trabajo, también es importante determinar si el escritor o escritora considera la infancia como un periodo de transición propedéutico a la edad adulta o más bien considera que es una etapa autónoma con sus propias reglas. Tan solo cruzando las dos líneas anteriores, el tipo de niño y el tipo de infancia que dibujan las obras de Literatura Infantil y Juvenil, nos encontramos un panorama de posible crítica ante nosotros tan ambicioso como fructífero.

La función educativa y la formación literaria

Dejamos para el final esta parte de la Literatura Infantil y Juvenil porque, por una parte consideramos que no es la más relevante en esencia, es decir, no creemos que sea necesaria una crítica que se centre tan solo en de qué manera los libros ayudan a adquirir la competencia literaria y/o a los valores que transmite. Hablamos de crítica, sobre todo desde la perspectiva de la selección y valoración, no de análisis o investigación. En estos casos, evidentemente, resulta más que necesario. Pero si de lo que se trata es de juzgar una obra, entonces este componente puede ser secundario para caracterizar un libro, sobre todo si tenemos en cuenta que los otros dos vértices del triángulo son la calidad literaria y la adecuación al lector modelo. Por otra parte, este último vértice no deja de ser una confluencia de los otros dos. Los buenos libros ayudan a conformar la competencia literaria cuando se adecuan a su lector modelo y funcionan así como "una escalera con barandilla" (Colomer, 1996).

Tal vez nuestra reticencia al análisis de los valores sea el fruto de una tradición excesivamente centrada en lo que se supone que tienen que aprender los niños y jóvenes y que a menudo se ha colocado por delante de su formación literaria. Existe una larga historia de literatura didactizante y moralizante que arranca en el siglo XVIII y que aún coletea (Cross, 2004).

Hollindale (1992) cerró el debate entre los *children's people* y los *book people* (Colomer 1998), llevando al absurdo esta confrontación entre literatura e ideología. Es importante, a nuestro parecer, romper con la inercia de algunos docentes de "¿qué valor trabaja este libro?" y apuntar precisamente al revés, es decir: "este libro es muy bueno: ¿trabaja algún valor importante?". Nuestra propuesta parte del libro, de su contenido, de aquello en lo que el autor ha incidido más al escribir para proponer el

debate y el trabajo posteriores. El peligro de escoger los libros en base a los valores que queremos trabajar en clase es evidente: damos prioridad al eje axiológico por encima del literario.

Además, consideramos que es un error también por una cuestión práctica. Habitualmente es más sencillo trabajar sobre los valores con otras metodologías como la dinámica de grupos o el estudio de casos que no con textos literarios que nos pueden alejar del objetivo final. El alumnado se puede sentir engañado al comprobar que la lectura que, teóricamente, se les había propuesto por placer es en realidad una excusa para adoctrinarlos en los valores que conocen sobradamente. Por otra parte, un trabajo erróneo sobre los textos puede conducir a conclusiones también erróneas. Si escogemos un libro que narre la vida en una aldea africana para trabajar la interculturalidad y no incidimos suficientemente en el valor y respeto a la diversidad, la visión de la pobreza, el panteísmo o las costumbres culinarias exóticas, pueden reforzar los estereotipos más que difuminarlos. Si el libro lo que hace es mostrar la realidad de un modo excesivamente simplificado, entonces estaremos propiciando lecturas simplificadas que suelen conducir también a los estereotipos y, de manera más peligrosa, al prejuicio.

Es por eso importante, desde el punto de vista de la crítica, no tanto dar cuenta de los valores que transmite (o que trata de transmitir) un libro determinado sino valorar *de qué manera* los transmite. Para McCallum y Stephen (2010) existen tres maneras de presentar la ideología en los libros para niños y jóvenes. Por una parte, la que muestra las creencias sociales, políticas o morales del escritor o escritora individual y su deseo de recomendarlas a los lectores a través de la historia. Es el más evidente y el más fácil de detectar y lo podríamos asimilar fácilmente al didactismo. La segunda categoría de contenido ideológico sería la de los supuestos individuales de los escritores no asumidos por los lectores: "Los autores para niños (como los escritores para adultos) no pueden esconder lo que son sus valores. Incluso si las creencias son pasivas y sin revisión, y no parte de ningún proselitismo consciente, la textura del lenguaje y la historia los revelará y los comunicará" (McCallum & Stephen, 2010: 30).

La tercera dimensión de la ideología es la que justifica en parte la función de la crítica literaria y es la propia de la sociedad en la que vive el autor, ya que "una gran parte de cualquier libro está escrito no por su autor sino por el mundo en el que el autor vive" (Hollindale, 1992: 30).

Lo que se espera de un libro infantil y juvenil no está tan lejos de lo que se espera de un libro para adultos. El componente educativo forma parte de la apertura al mundo que supone la literatura. Así pues, deberemos buscar también que esta apertura al mundo, estas enseñanzas, estos componentes educativos se traten con la misma sutileza, que se integren de forma equilibrada en el texto, que formen parte constitutiva también del libro infantil y juvenil. El didactismo, en definitiva, no deja de ser verle las orejas al lobo, es decir, que se detecte que la intención del escritor o escritora no es contarnos una historia o reflexionar sobre un sentimiento, sino educarnos. Además, creemos que esta cuestión está muy relacionada con el fomento del hábito lector, ya que si como adultos no nos gusta ser adoctrinados, no es de extrañar que a niños y jóvenes tampoco les guste. Como afirma contundentemente Tejerina (2008) al hablar de los libros instrumentalizados se trata de:

[...] mala literatura, impulsada cuando no impuesta por intereses comerciales de los editores que toca los temas problemáticos y los desafíos de nuestra actualidad como el motivo central de la creación con la pretensión de impulsar los valores democráticos, pero lo hace de forma tan mediocre y simplista, como una forma moderna de ingenuo proselitismo, que los lectores no pueden menos que rechazarla (Tejerina, 2008: 67).

No negaremos el aprovechamiento didáctico, también desde la educación literaria, de los valores presentes en las obras. Pero creemos que debería tener en cuenta diferentes factores

relacionados con el profesorado, el alumnado, el currículum y los propios libros. De esta manera evitamos un enfoque exclusivamente centrado en el punto de vista axiológico que puede resultar reduccionista y simplificador y abrimos la crítica a otras perspectivas que también tienen que formar parte tanto de la selección, como de la valoración y la comparación, sin alejarnos necesariamente del tratamiento de los valores. En el siguiente esquema provisional apuntamos algunos de los elementos que pensamos se deberían contemplar.

<p>PROFESORADO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bagaje profesional - Gustos personales - Interés en determinados temas - Estilo educativo - Adscripción cultural, étnica, etc. 	<p>ALUMNADO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia lectora - Capacidad crítica - Gustos personales - Interés en determinados temas - Adscripción cultural, étnica, etc.
<p>LIBROS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad literaria - Capacidad de suscitar la reflexión - Inclusión de temas sugerentes - Relación con el currículum 	<p>CURRÍCULUM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación con los contenidos de la materia - Relación con los contenidos de otras materias - Relación con los objetivos de área, de ciclo, de etapa, etc. - Relación con el PCC y otros

Pero en nuestra opinión, la principal aportación de la Literatura Infantil y Juvenil desde el eje educativo, es su contribución a la formación de la competencia literaria (Mendoza, 2005). Como decíamos antes, esta contribución está muy relacionada tanto con la calidad literaria de la obra como con la adecuación al lector modelo. El uso efectivo de esta última conllevará por un lado que el lenguaje tenga el componente de reto asequible del que hablábamos y que permite a la persona en formación avanzar en un dominio cada vez superior del código; por otro lado, el hecho de acercarse al mundo de los niños y jóvenes será el punto de apoyo para una identificación que refuerce la lectura y la visión del mundo que se extrae de la literatura.

La calidad literaria permite que los libros se conformen como modelos de lo que se puede esperar de una obra literaria, que configuren poco a poco los placeres de los que hablaban Reimer y Nodelman (2003). Los elementos que dan calidad a un libro, se incorporan al intertexto lector del aprendiz (Mendoza, 2001) de manera que le permiten interpretar en la misma línea materiales similares, aplicar la técnica de desciframiento que ha utilizado con otros libros, relacionarlo con otras producciones, etc. Las obras que utilizan poca variedad de recursos no contribuyen a ninguna de las

dos funciones que hemos reseñado aquí, de manera que no cumplirían con la función educativa que atribuimos al libro infantil y juvenil.

Conclusiones

Como hemos visto, la crítica literaria en general y la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil tienen como objetivos principales la selección de libros, la categorización y comparación y, obviamente, la valoración desde diversos puntos de vista. Creemos que, en todo caso, no se debe perder de vista nunca que la crítica debe acercar la literatura a los lectores, no alejarlos, y en ese sentido la idea del placer y el disfrute de la literatura nos resultan prioritarios en cualquier acercamiento crítico a la Literatura Infantil y Juvenil.

Hoy por hoy contamos con esquemas de análisis de Literatura Infantil y Juvenil que pueden ayudarnos, sobre todo, en la primera de las funciones que nombrábamos (la selección), aunque debería prevalecer la mirada del crítico lector por encima de las recetas que, aplicadas sin una lectura profunda, puede llevar a una crítica superficial y formalista, más centrada en rellenar todos los epígrafes del esquema que en hacer una lectura realmente crítica.

Además, no debe perderse de vista el triángulo que hemos desarrollado en este artículo que proporciona un marco en el cual, a nuestro parecer, debería moverse cualquier crítica de Literatura Infantil y Juvenil. Los tres componentes de la Literatura Infantil y Juvenil deben tenerse en cuenta para conseguir un equilibrio entre los tres vértices. Por una parte, tratar la Literatura Infantil y Juvenil como lo que es, literatura, "entidades semióticas de categoría estética" como dice Mendoza (1999) "que contienen las cualidades semióticas de la (gran) literatura". Por ello es importante que este vértice sea el más beneficiado. Además, como hemos visto no es demasiado común un exceso de énfasis literario (si le podemos llamar así). En cambio, sí que encontramos frecuentemente producciones demasiado infantilizadas desde el punto de vista del lenguaje, lo que afectaría al otro vértice, con el que hay que contar en una crítica de Literatura Infantil y Juvenil, la adecuación al lector modelo. Es obvio que una literatura creada pensando en un lector modelo concreto debe ser valorada de acuerdo con este lector. Y esto es válido para la Literatura Infantil y Juvenil y para la literatura en general. Aplicar una lectura "estándar" a una obra infantil sería tan absurdo como leer el *Conde Lucanor* como si fuera un libro de autoayuda. Sin embargo, tampoco es lícito ocultarse en la capacidad lectora del lector infantil y juvenil para reducir la exigencia lingüística y literaria del texto hasta convertirlo en paraliteratura.

Finalmente, creemos que el aspecto axiológico ha tenido muy a menudo excesiva importancia y que debería ocupar el mismo lugar que ocupa en la crítica de la literatura en general, excepto en aquello que compete a la educación literaria. La Literatura Infantil y Juvenil es una literatura dirigida a un público en formación y es lógico que le ayude a crecer precisamente en su bagaje literario. Las críticas que abusan de los valores o enseñanzas que se debe extraer de los libros desmerecen la Literatura Infantil y Juvenil como literatura y la reducen a meros materiales. Y materiales para trabajar valores los hay mucho mejores y más efectivos que la Literatura Infantil y Juvenil.

Consideramos, pues, que un equilibrio entre las tres opciones dará como resultado buenos libros adecuados para lectores que les ayuden a crecer como tales. Y este debería ser, creemos, el marco en el que se debería mover una crítica de Literatura Infantil y Juvenil que responda a las características de esta literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellan, J., Ballart, P. & Sullà, E. (1997). *Introducció a la teoria de la literatura*. Barcelona: Angle.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- _____. (2007). "La educación literaria, el canon y la interculturalidad". *Primeras Noticias*, 224, 15-19.
- Bassa i Martín, R. (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa: (bases per a una anàlisi socio-educativa...)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2003). *Contes i poemes per a nens extraordinàriament intel·ligents de totes les edats [Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages, Traducció al català]*. Barcelona: Anagrama.
- Borda, M. À. (2003). "Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon literario escolar". En Á. G. Cano Vela & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bottigheimer, R. B. (2003). "An important system of its own". En P. Hunt (Ed.), *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (pp. 114-129). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 89, 3-46.
- Cano Vela, Á. G. & Pérez Valverde, C. (Eds.) (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- 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* (1ª ed.). Barcelona: Barcanova.
- _____. (2002). "Una crítica para un nuevo siglo". *Cuadernos Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- 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.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Even-Zohar, I. (1997). "Factors and dependencies in culture: A revised draft for polysystem culture research". *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne De Littérature Comparée*, XXIV(1), 15-34.
- _____. (2005). "Polysystem Theory (revised)". *Papers in Culture Research* (pp. sense paginar). Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics.
- Ewers, H. (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches*. New York: Routledge.
- Garralón, A. (1999). "La crítica es bella. Cómo analizar los libros para niños". *Educación y biblioteca*, 11 (105).
- Gubar, M. (2013). "Risky business: Talking about children in Children's Literature". *Children's Literature Association Quarterly*, 38 (4).
- Hollindale, P. (1992). "Ideology and the Children's Book". En P. Hunt (Ed.), *Literature for Children: Contemporary Criticism* (pp. 18-34). London: Routledge.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Basil Blackwell.

- _____ (2003). "Exploding the Canon: Children's Literature and the Revolution in Criticism". En Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Jones, K. (2006). "Getting rid of children's literature". *The Lion and the Unicorn*, 30, 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.
- _____ (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2013). *La lectura en català per a infants i adolescents. història, investigació i polítiques*. Barcelona: Pub. Abadia de Montserrat.
- Lluch, G., Chaparro, J. & Fundalectura (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- Lodge, D. (2004). *La conciencia y la novela: Crítica literaria y creación literaria*. Barcelona: Península.
- Lundin, A. H. (2004). *Constructing the Canon of Children's Literature: Beyond Library Walls and Ivory Towers*. New York: Routledge.
- McCallum, R. & Stephens, J. (2010). "Ideology and Children's Books". En S. Wolf, K. Coats, P. Enciso & J. Christine (Eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 359-372). New York, London: Routledge.
- McGillis, R. (1996). *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*. New York: Twayne Publishers.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria)*. Madrid: La Muralla.
- _____ (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2005). "La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil". En Utanda, M. d. C., Cerrillo, P. & García Padrino, J. (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 230-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2008). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/0036517208806103991_46_p0000001.
- Minguez-López, X. (2012). "La definición de la Literatura Infantil y Juvenil en el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10.
- _____ (2015). "Una definición altamente problemática: La literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio". *Lenguaje y textos*, 42.
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Universitat de València, Centro de Semiòtica y Teoría del Espectáculo.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Rudd, D. (2005). "Theorising and theories. How does children's literature exist?". En P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (pp. 15-29). London & New York: Routledge.
- Salvador, V. (1994). "Els límits del discurs literari". *Articles*, 1, 15-26.
- Steiner, G. (1994). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.

- Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros.
- Tejerina Lobo, I. (2008). "Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural". En I. Tejerina Lobo (Ed.), *Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (pp. 39-87). Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Thacker, D. (2000). "Disdain or ignorance? Literary theory and the absence of Children's Literature". *The Lion and the Unicorn*, 24 (1), 1-17.
- Townsend, R. (1971). *A Sense of Story*. London: Longman.
- Zipes, J. (2001). *Sticks and Stones: The troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.