

Tres equívocos sobre la literatura infantil

Juan García Única



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Este documento constituye un ensayo elaborado para servir de base teórica a tres de las unidades del módulo Literatura Infantil y Mediación del Máster de Formación Permanente en Mediación Funcional y Creación Literaria de la Universidad de Granada

Tres equívocos sobre la literatura infantil © 2026 by Juan García Única is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Contenido

Introducción /

Tres equívocos sobre la literatura infantil 5

Primer equívoco /

Dos imágenes de la lectura 13

Imagen estereotipada e imagen infantil de la lectura 16

Cultura fría y cultura caliente 21

Cuatro tipos de literatura infantil 23

Segundo equívoco /

Presuposición adulta sobre educación y literatura infantil

31

Dos sentidos del tiempo 34

La doble vida de los humanos 36

La imaginación literaria 37

Una teoría de la ficción 39

Ficciones instrumentales y ficciones respetuosas 41

Tercer equívoco /

La literatura infantil es solo para niños 45

De la sociedad del conocimiento a la era del acceso 48

Lógica del algoritmo y lógica del mundo impreso 50

Narración digital y cultura participativa 54

Siete claves de la literatura infantil contemporánea 55

Saber más /

Referencias bibliográficas 61

**Introducción /
Tres equívocos
sobre la literatura
infantil**

Escribió el poeta satírico Juvenal que «maxima debetur puero reverentia» (*Sátiras*, XIV, v. 47), es decir, ‘al niño se le debe el máximo respeto’. Bien es cierto que, como sucede con tantas otras citas latinas, esta también perdería parte de su fuerza si le restituyésemos su contexto original. Juvenal, al fin y al cabo un moralista, no intenta establecer con ella una verdad universal, sino todo lo más censurar un caso concreto de mala conducta. Siendo puntillosos, bien pudiéramos entenderla –y sin errar demasiado el tiro– como una suerte de regañina dirigida hacia el adulto de comportamiento errático, algo así como ‘a tu hijo le debes el máximo respeto; y si estás planeando hacer algo vergonzoso, no lo subestimes por su edad, pues hasta tu bebé de pocos meses es motivo más que suficiente para que te lo pienses dos veces antes de meterte en según qué embolados’. No ha impedido eso, sin embargo, que se convierta en un axioma pedagógico moderno más allá de la coyuntura original en la que fue formulada. Considerada por sí sola, al fin y al cabo, casa bastante bien con la idea contemporánea que nos hemos forjado de la infancia como una etapa de la vida que debe gozar de especial protección y cuyo interés ha de ser prioritario en una sociedad democrática. A la infancia, en efecto, se le debe el máximo de los respetos, lo que es como decir, en una sinécdoque más o menos aceptada por muchas culturas, que se le debe a la especie humana. Bástenos ahora con recordar que Paul Hazard, cuando todavía era el comparatista de la literatura más prestigioso de Europa, escribió en 1932 un insólito libro sobre literatura infantil animado por una idea, a mi juicio, inapelable: que los hombres no son más que ex-niños.

Con esa intención, al menos, me propongo abordar las tres unidades sobre literatura infantil y mediación que me han tocado en suerte en este Máster. Me pongo de parte de la infancia porque mi perspectiva busca ser, sin titubeos, humanista. Ello, sin embargo, no me impide ser consciente de que la infancia no siempre ha sido elevada a los altares de la dignidad. De hecho, y volviendo una vez más a Roma, la propia etimología de la palabra delata que ha sido a veces más definida por sus carencias que por sus virtudes. Así es como llegamos a *infans*, ‘niño recién nacido’, ‘bebé’, que une el prefijo de negación *in-* al verbo *fari*, ‘articular palabras’, para dar lugar a una reveladora etimología: *infans*, ‘el que no puede hablar’. Literalmente eso es lo que significa. Quizá ahora se comprenda mejor una de las citas más conocidas de la literatura, que encontramos en el libro segundo de la *Eneida* de Virgilio, cuando Eneas llega a Tiro apenado por la destrucción de Troya y la reina Dido le pregunta por la causa de su pesadumbre, obteniendo esta desconsolada respuesta: «*infandum*, regina, iubes renovare dolorem» (*Eneida*, Libro II, v. 3), es decir, ‘me pides, reina, que rememore un dolor *innombrable*’.

Como de alguna manera tengo que salvar la papeleta de hablar durante horas de literatura infantil a quienes puede que hayan llegado a este módulo movidos por otros intereses, y a fin de subrayar la relevancia no siempre reconocida de esta, me he tomado la libertad de redactar este pequeño ensayo introductorio –ojalá sirva de guía– en el que abordo tres cuestiones que me preocupan y, sobre todo, que me ocupan en mi labor docente e investigadora. Con cada una de ellas pretendo desmentir un equívoco socialmente instaurado acerca de la literatura infantil que me parece arrastra, aunque no siempre de un modo evidente si nos quedamos en la superficie de las cosas, ese prejuicio histórico que concibe la infancia y todo lo relacionado con ella por carencia. Las tres cuestiones son las siguientes: en primer lugar, la idea de que la lectura infantil es una especie de estadio menos desarrollado o evolucionado de la lectura adulta; en segundo lugar, la presuposición de que la función principal de la literatura infantil es la de educar a quienes todavía carecen de educación; y, en tercer lugar, la creencia misma en que lo que llamamos literatura infantil se dirige en exclusiva a la infancia, dando por hecho que esta tiene un poder de comprensión todavía bastante limitado.

Como son estas cuestiones que merecen bastante desarrollo, aunque su enunciación sea simple, las introduciré ahora una a una en sus líneas

maestras y pasaré a profundizar en ellas en los diferentes capítulos que sigan a este.

En primer lugar, me centraré en buscar el contrapunto entre una imagen estereotipada de la lectura (individual, silenciosa, íntima, sustentada como relación entre un sujeto y un objeto y como lectura de escritura) y una imagen de la lectura que voy a llamar deliberadamente «infantil». Esta última no solo no debe entenderse como un estadio más precario de la primera, puesto que, en realidad, la cuestiona y desafía con criterios sólidos, amparados incluso en una fuerte base histórica. Ambas imágenes de la lectura se desenvuelven en una relación dialéctica y especular, que se construye a modo de imagen/anti-imagen. Su estatus, así como su prestigio social, no son sin embargo equiparables. Mientras que la imagen estereotipada de la lectura se concibe como si fuera la única posible, e incluso se proyecta de modo engañoso como práctica históricamente dominante, la imagen de la lectura infantil viene a demostrarnos que hubo otras formas de leer que todavía persisten en gestos tan cotidianos como el de sentarse en el suelo para leer un álbum ilustrado con algún niño o niña. Incluso me atreveré a sugerir que puede que la mayor parte de la historia de la lectura haya estado más cerca de esta segunda imagen que de la primera.

Como parece que el mundo clásico se empeña en salir de nuevo a escena, me valdré de una sencilla distinción entre cultura fría y cultura caliente que tomaré de la helenista francesa Florence Dupont (2001). Las prácticas de lectura que llevamos a cabo con la infancia (*con*, que no *a* la infancia) son por definición dinámicas, vivas y candentes. Poco debería preocuparnos que haya otros modos de experimentar la lectura que no pase por la asimilación de un saber imponente, cincelado en piedra por los siglos de los siglos. Como nos recuerda la periodista norteamericana Meghan Cox Gurdon (2022), tener en propiedad y apropiarse de algo son dos cosas bien diferentes, y aquí me centraré sobre todo en lo segundo, porque la infancia, como podrá comprobarse en esa primera unidad, ha recibido literatura por parte de los adultos, se la ha «robado», ha recibido asimismo libros por parte de los adultos cuyo carácter literario podría tildarse, cuando menos, de dudoso y, por supuesto, ha elaborado su propia literatura cuando se le ha dado la oportunidad. Esto último se le ha reconocido menos, por desgracia.

primer equívoco:
la lectura infantil
como imagen
degradada de la
lectura adulta

segundo equívoco:
presuposición de
que la infancia
nos demanda ser
permanentemente
educada

En su formulación más básica, el segundo equívoco se produce cuando se da por hecho que los niños nos están pidiendo permanentemente ser educados. Cualquiera que viva en un hogar con niños sabe, sin embargo, que la experiencia rara vez va a corroborar esta suposición adulta. A pesar de ello, muchos adultos acaban convenciéndose de que cualquier libro que les destinemos a los niños, por el mero hecho de ser para la infancia, debe enseñar algo. Pero eso no denota un diagnóstico preciso de las necesidades de la infancia, sino más bien uno bastante exacto de la poca confianza que los adultos a veces tenemos en sus posibilidades y capacidades. Nada hay más fatigoso que un adulto convencido de que su misión con respecto a la infancia es inculcarle valores, porque nada hay más fatigoso que un adulto convencido de que su escala de valores es algo universal y no un mero tejido ideológico que convendría someter a examen de cuando en cuando. Hay formas de violencia simbólica ejercidas sobre la infancia que no por ser eso, simbólicas, debería pasarse por alto. No veremos nunca a una persona adulta regalándole libros a otra para «educar» la escala de valores del prójimo, so pena de arriesgarse a resultar ofensiva, pero cuando se trata de la infancia no nos aplicamos tanta cautela. Por supuesto, también hay quienes piensan que los libros que pongamos al alcance los niños deben servir para alcanzar algún tipo de objetivo externo o en nada relacionado con la propia literatura, como si los libros infantiles tuvieran que remendar todos los descosidos de la vida (¿miedo a la oscuridad, a la pérdida, a dejar el pañal? Los libros, en el caso de los adultos, acompañan; pero para el caso de los niños les exigimos soluciones). Estos, que en lenguaje llano muchos llaman libros «para», representan la forma más confiable de arrebatar desde el principio la propia experiencia de la literatura a la infancia. Si lo que se persigue es esto último, basta con recurrir a libros escritos con algún tipo de interés puramente utilitario y se logrará, pero la literatura, el arte, seguirán sucediendo en otro sitio.

Por eso en la segunda unidad me detendré en introducir dos conceptos cuya relación dicotómica se ha convertido en la columna vertebral de mi aproximación a la literatura infantil como investigador: el de ficciones instrumentales y el de ficciones respetuosas. Ficción, por cierto, es una palabra que no he escogido al azar, de modo que en la segunda unidad me detendré a exponer una teoría de la ficción sobre la cual se sostenga la distinción mencionada. Debo admitir, no obstante, que el adjetivo

«respetuosas» me preocupa por lo que pueda provocar de malentendido. Aclaro desde el principio que nada tiene que ver con la corrección política o el mero papanatismo. Aconsejo, de hecho, que si queda alguna duda al respecto se vuelva un momento a las primeras líneas de esta introducción para comprobar a qué me refiero con ello. Pero si resulta engorroso ir de nuevo al principio, declararé sin más que mi aproximación quiere ser respetuosa con la infancia, sí: en concreto, con su inteligencia, sus necesidades y sus capacidades. Tratar de colocarle de tapadillo un buen paquete de segundas intenciones, moralizar con la excusa de la educación en valores, sería poco menos que instrumentalizar la literatura a favor de causas que nunca estaré seguro de que sean tan nobles. Sería, como sostenía –¡una vez más!– Paul Hazard, una forma de opresión.

El tercer equívoco es el que tiende a dar por hecho que los libros infantiles son solo para niños, lo cual tiene repercusiones más profundas de lo que tal vez parezca en primera instancia. La primera de ellas, la más inmediata, es que quienes piensan que los libros infantiles constituyen un tipo de lectura exclusiva para una etapa de la vida, la infancia, se priva da manera un tanto incomprensible de un mundo fascinante. Por otra parte, el prejuicio filológico señala a menudo lo importantes que son los libros para niños –libros que, en realidad, no leen los adultos–, pero lo hace por su condición de vía de entrada hacia lecturas más «serias» y adultas. A veces, el valor de las cosas se rebaja a fuerza de este tipo de halagos. Aquí no negociaré mi convencimiento de que los libros para niños son valiosos por sí mismos, sin necesidad de constituir una especie de peaje a pagar para acceder a formas de cultura supuestamente más elevadas. Hay quien piensa que los libros infantiles son, en suma, libros para niños, y eso no acaba de ser del todo un halago. A veces, la mejor manera de rebajar una cosa es alabarla de manera condescendiente. Maurice Sendak, el autor de *Donde viven los monstruos* (*Where the Wild Things Are*) y, en mi opinión, un genio, observaba con su perspicacia habitual lo siguiente:

Me gustaría acabar con la división en categorías de edad de niños por aquí y adultos por allá, lo cual es confuso para mí y creo que probablemente también para los niños. Es, de hecho, muy confuso para muchas personas que ni siquiera saben cómo comprar un libro para niños. Creo que si tengo alguna esperanza particular es esta: que

tercer equívoco:
los libros infantiles
son solo para
niños

deberíamos ser simplemente artistas y simplemente escribir libros y dejar de fingir que existe la posibilidad de sentarse y escribir un libro para un niño. Tal cosa es completamente imposible. Uno simplemente escribe libros. (Sendak & Haviland, 1971, p. 280)

Lo que necesita la infancia por parte de los adultos no es que seamos preceptores, sino que acompañemos y mediamo. Desde esa perspectiva he redactado la tercera unidad, que hará hincapié en los vericuetos del mundo digital por el que todo pasa hoy.

Me centraré así en lo que implica mediar con la literatura infantil en la era del acceso, en el contexto que todavía algunos llaman, aunque a mí el término me parezca impreciso, «sociedad del conocimiento». Una distinción debida a Roger Chartier (2021), que habla de lógica del algoritmo y de lógica del mundo impreso, me servirá de hilo conductor para situar la literatura infantil en el marco de las nuevas dinámicas de lectura y de mercado que genera el paradigma digital. Como ya he dicho que mi aproximación quiere ser humanista, en el contexto de una sociedad democrática tal cosa se asocia para mí con la idea de una cultura participativa.

Establecido todo esto, te ruego que pases la página, pues creo que ya va siendo hora de entrar en harina.

**Primer equívoco /
Dos imágenes de la
lectura**

El primer gran equívoco que enfrentamos cuando hablamos de literatura infantil consiste en dar por hecho que la lectura infantil y la lectura adulta se parecen. O, mejor dicho, que la lectura adulta es una especie de estadio más evolucionado y, por así decirlo, «perfeccionado» de la lectura infantil, la cual se acaba viendo como algo que se define, como sucede con tantas otras cosas de la infancia, por carencia. Quizá este sea un momento tan bueno como cualquier otro para restituirle a la lectura infantil su especificidad, para lo cual nos ayudará contraponer la imagen social y estereotipada de la lectura con la imagen infantil.

Imagen estereotipada e imagen infantil de la lectura

Entre 1915 y 1970, en el transcurso de sus numerosos viajes, el gran fotógrafo húngaro André Kertész fue capturando con su cámara a todo lector o lectora que se encontrase a lo largo y ancho del mundo. Fruto de aquella obsesión furtiva es el libro cuya imagen vemos en esta página: *Leer* (Errata Naturae, 2016). La fotografía escogida para la portada hace bastante al caso para nosotros. Si nos limitamos a juzgarla por su atuendo cabaretero, en ella observamos a una lectora algo extravagante. Sin embargo, al mismo tiempo, su gesto nos resultará bastante familiar, pues será difícil, por no decir imposible, que haya una sola persona de cuantas cursan este Máster a la que le sean ajenas esa suspensión del tiempo, esa manera de sucumbir ante el libro que se tiene entre las manos que nos ensimisma y que acaso nos proporciona el placer del recogimiento a un tiempo. Casi todas las criaturas que captó el ojo maestro de Kertész muestran la misma leve inclinación de cabeza, el mismo rostro que parece querer caer con todo su peso sobre las páginas. Se diría así no solo que leer es eso, sino también que ese ademán comporta una inequívoca universalidad. Pareciera que bastase solo con cambiar los aspectos más superficiales de la escena (el vestuario, el decorado de fondo, el medio técnico con la que se registra, etc.) para extenderla a cualquier tiempo y a cualquier lugar. Siem-



LEER

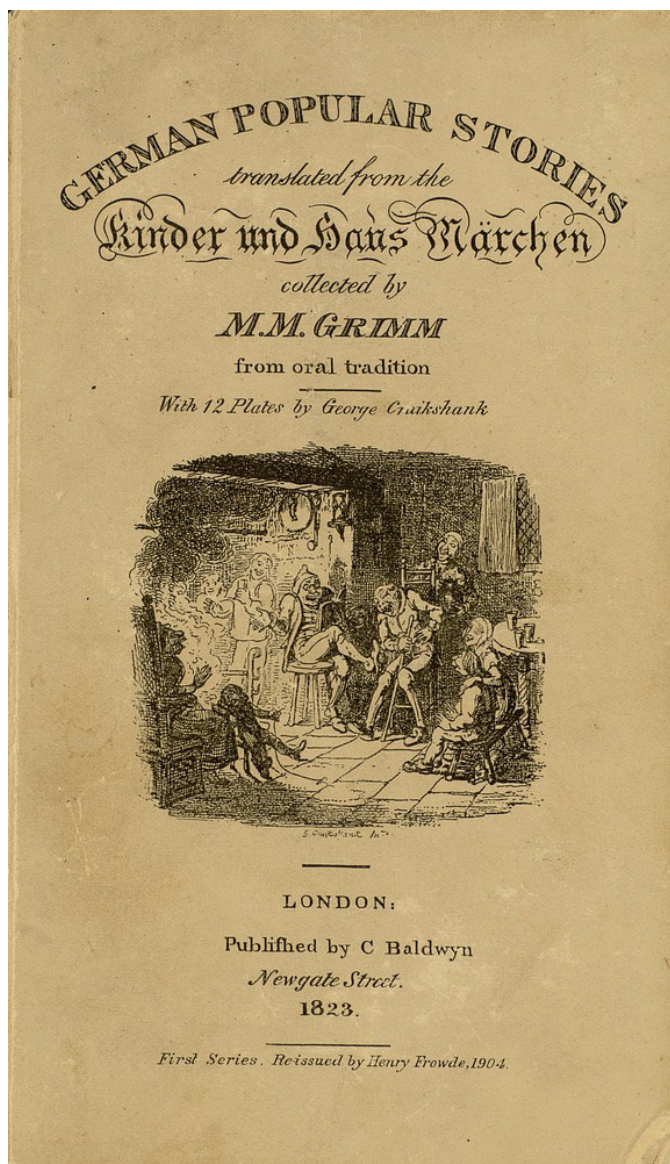
André Kertész

PRÓLOGO DE ALBERTO MANGUEL

Periférica & Errata naturae

pre habrá existido una persona que pone ese paréntesis lector entre ella y la realidad circundante. Bien diferente es el segundo ejemplo, donde nos encontramos con el primer volumen de una traducción de 1823 de los cuentos compilados en Alemania por los hermanos Grimm bajo el título de *German Popular Stories*. La ilustración de la portada se la debemos a uno de los grandes caricaturistas del siglo XIX y de todos los tiempos: el londinense George Cruikshank. También en ella vemos un acto de lectura,

solo que de un cariz bien diferente al anterior: en una reunión social, en lo que muy bien pudiera ser una taberna, alguien lee para regocijo general alguno de los cuentos que prometen a quien se aceque al libro una buena dosis de diversión. A lo largo de la historia, estas dos formas de lectura han sido acogidas y practicadas por las sociedades humanas, pero quizá solo la primera ha llegado a estereotiparse hasta el punto de acabar opacando a la segunda, que por alguna razón nos parece menos seria. Y no solo eso: hoy la juzgaríamos poco menos que



«infantil», con la carga a menudo despreciativa que tal adjetivo conlleva. Vamos a comenzar, por ello, conraponiendo estas dos imágenes de la lectura. A la primera de ella la llamaremos imagen estereotipada de la lectura; a la segunda, imagen infantil de la lectura. Tengamos presente que esta segunda cuestiona siempre el carácter estable y universal que tendemos a atribuirle a la primera.

la lectura como
acto individual (o
no)

Según la imagen estereotipada de la lectura, podríamos decir que *leer es, en primer lugar, un acto individual*, en el que se establece una relación directa de quien lee con lo que lee, como nos sugiere la presencia más o menos frecuente de esas personas a las que vemos concentrándose en un libro en el transporte público. Nos parece que van siempre abstraídas y que se singularizan en medio de una multitud a la que, cada vez más, la vida le pasa desapercibida alrededor mientras se centra en mirar todo tipo de pantallas. En cambio, cuando hablamos de lectura desde la perspectiva de la literatura infantil, ya no nos referimos tanto a un acto individual cuanto a otro que se resiste, sin más, a la reducción de la acción de leer concebida como ligazón unipersonal del lector con el libro. Si lo trasladamos al ámbito puramente educativo, durante la etapa de Educación Infantil y buena parte de la de Primaria, donde los pequeños no han aprendido todavía a leer en sentido estricto, la lectura involucra cuando menos a tres agentes: el libro u obra literaria, el lector infantil y el adulto que media para hacer posible la relación entre los dos primeros. Así, pues, la lectura de la literatura infantil es, muy a menudo, un acto compartido, como sucede también en el ámbito familiar.

la lectura como
acto silencioso
(o no)

En segundo lugar, *leer es un acto silencioso*, que demanda buenas dosis de sosiego y calma a nuestro alrededor, y que, en tanto tal, nos requiere concentración para ser llevado a cabo. Sin duda, la lectura y el ruido no casan demasiado bien. Las personas que leen con frecuencia, por muy adaptables que sean, suelen buscar ambientes propicios a poder ejercer su actividad con la mayor tranquilidad posible. Pero, por otra parte, tengamos en cuenta que, aunque no solo ni siempre, esa relación entre los tres agentes mencionados en el punto anterior (el libro u obra literaria, el lector infantil y el adulto que media) se construye no tanto a través del texto cuanto de la palabra dicha o leída en voz alta. He aquí, pues, otro de los supuestos del concepto estereotipado de lectura que la literatura infantil echa por tierra: en ella, la oralidad

resulta fundamental y mucho más importante que el silencio.

En tercer lugar, *leer es un acto íntimo*, al menos en la medida en que nos lleva a mirar hacia adentro, hacia ese lugar de nuestra psique donde elaboramos nuestras emociones y pensamientos más profundos. Se suele decir que la lectura nos enriquece y que esto es así porque nutre nuestro mundo interior con lo que han pensado, sentido y soñado otros seres humanos distintos a nosotros, algunos de los cuales vivieron hace muchos siglos. Ahora bien, podría decirse que el sentido de la intimidad que se deriva de la lectura de literatura infantil es de un tipo muy diferente al antes aludido, pues se sustenta sobre una cierta idea de afectividad que no se limita solo a la simpatía que el lector adulto siente por el libro leído, por el autor, por un personaje, género o historia. El vínculo afectivo que se construye ahora –y esto importa– no es otro que el que se da entre el lector infantil y el mediador adulto. Esto lo relacionamos con la llamada lectura de regazo.¹

la lectura como
acto íntimo
(aunque depende)

En cuarto lugar, *leer es un acto que se basa en la relación entre un objeto (el texto, la obra literaria) y un sujeto (el lector) que lo descodifica*, cosa que requiere del aprendizaje, por parte de este último, de determinados procesos técnicos de desciframiento del código escrito. Estos, además, resultan complejos. Tan complejos, de hecho, que el cerebro infantil no suele estar predispuesto hacia ellos, dado que la formación de un cerebro lector no es espontánea ni innata, sino una lenta y compleja tarea que ha de llevarse a cabo a lo largo de mucho tiempo. Un aprendizaje lector nunca se completa del todo en una vida humana, incluso aunque esta sea muy longeva. No existe, podríamos decir, la persona que ya ha aprendido a leerlo todo y de todas las formas posibles. Aunque no es menos cierto que si, según la imagen estereotipada de la lectura a la que hemos aludido, dicha relación de descodificación sujeto/objeto se da de manera directa, también en este caso la lectura de literatura infantil echa por tierra el cliché. Por una parte, en ella la relación entre el lector y el libro no es siempre directa, puesto que ya

la lectura como
relación entre un
sujeto y un objeto
(aunque también
depende)

¹ Tomamos este concepto de José Quintanal Díaz (1999, pp. 37-39) para definir un tipo de lectura que se da en la primera infancia y que nosotros consideramos desde tres dimensiones: es un acto fundante, porque la imagen del regazo está asociada al momento inicial, potencialmente más intenso, de aproximación al texto escrito; es un tipo de lectura particular, que genera una intimidad muy especial, ceñida al regazo materno (preferentemente, aunque no solo); y tiene un carácter creativo, porque leer implica necesariamente una creación, aunque en este caso sea más una recreación imaginativa del contenido textual.

hemos visto que con frecuencia solo se produce en la medida en que la proporciona la figura del mediador adulto. Por otra, el objeto en cuestión que se descodifica, si bien no excluye al texto, tampoco se reduce a él. Tengamos en cuenta que, en la literatura infantil, la imagen es mucho más protagónica que en otros géneros, llegando con frecuencia, incluso, a desplazar por completo al texto, como sucede, de entre los muchos ejemplos que podríamos citar, con la serie de álbumes para pre-lectores *Los libros del chiquitín*, de la artista británica Helen Oxenbury.

la lectura como
lectura de
escritura (pero no
solo)

Por último, aunque parezca una obviedad, en las sociedades alfabetizadas lectura y escritura son dos realidades que se conciben en estrecha ligazón, de modo que *toda lectura es lectura de escritura*. No por nada, al proceso de alfabetización inicial lo aludimos, desde hace mucho, como aprendizaje de la lectoescritura. De este modo, acabamos asociando la lectura literaria a la descodificación del texto literario, dando por hecho que solo lo que está escrito es susceptible de ser leído. Pero si, como acabamos de ver, la lectura de literatura infantil no se reduce a la lectura del texto literario, sino que incorpora otros elementos, habremos de cuestionar también la idea estereotipada de que toda lectura lo es de escritura. Por ello dice Teresa Colomer en *Andar entre libros* que la lectura de literatura infantil, por la amplitud que la caracteriza y la diversidad de códigos que aúna, nos reclama «una crítica multidisciplinar y diferente» (2006, pp. 191-193).² A través de los libros para niños, los pre-lectores a los que acabamos de aludir se adentran al mismo tiempo en la alfabetización tradicional y en la visual, pero también

² Para Colomer (2006, pp. 191-193), la literatura infantil y juvenil es un fenómeno cultural muy amplio, que puede ser interrogado colocándose lentes disciplinarias muy diversas (sociológicas, psicológicas, literarias, etc.). Y cada una de estas perspectivas debe continuar profundizándose y aprender a relacionar las respuestas. Esto, no obstante, nos sitúa ante dos problemas. El primero de ellos pasa por que los estudios teóricos sobre literatura infantil convocan distintas disciplinas, y aunque por ello hay que felicitarse, porque la realidad es compleja y cualquier aproximación desde un solo ángulo es impropia del estado actual de avance del conocimiento, este intento de comprensión del fenómeno debe ser regulado y madurado, al objeto de evitar movilizar gran cantidad de recursos para resultados ínfimos. El segundo de ellos establece que se debe perder el miedo a sentirse distinto. Como toda nueva área, la crítica y los estudios sobre literatura infantil seleccionan e importan resultados de otras disciplinas, pero al mismo tiempo pueden desafiarlas con preguntas estimulantes que surgen desde el campo de la crítica infantil. Sería la posibilidad de formular sus propios interrogantes lo que definiría a una perspectiva nueva del conocimiento. Esta, en concreto, reúne una gran variedad de profesiones e intereses que asumen una misma cosa: que los niños que viven en los márgenes del sistema social necesitan, aun en un mundo cada vez más global y desigual, la palabra para sobrevivir.

los mediadores adultos han de hacerse con los códigos que regulan la compleja relación entre escritura e imagen. O, mejor, podríamos decir, que entre escritura y arte, dado que el juego muchas veces se prolonga, más allá de la imagen, hacia los formatos y los materiales con los que se hacen los libros, desde los conocidos libros sumergibles, los troquelados o, por poner un ejemplo de marcada vocación artística, la serie de *I Libri Illeggibili* ('los libros ilegibles'), de Bruno Munari.

En general, podría decirse que asociamos la imagen estereotipada de la lectura con la cultura fría y la imagen infantil de la lectura con la cultura caliente, aunque convenga ahora decir algo al respecto de qué entendemos por cada cosa

En un libro esplendido, *La invención de la literatura*, la gran helenista francesa Florence Dupont distingue entre dos conceptos de cultura que están presentes en el mundo clásico, los cuales representan dos formas bien diferentes de relación con los objetos culturales. Al primero de ellos lo llama *cultura fría*; al segundo, *cultura caliente*. *Mutatis mutandis*, creo que podemos trasladar esas categorías a nuestro tema, más allá del mundo clásico. Será fácil acabar relacionándolas con los dos sentidos de la lectura que acabamos de distinguir. En particular, creo que el tipo de lectura que demanda la infancia puede entenderse como una forma genuina de lo que Dupont denomina *cultura caliente*, pero vayamos poco a poco.

Cultura fría y cultura caliente

Cuando Dupont (2001, p. 24) habla de *cultura fría* se refiere a algo que está en el orden de la escritura-lectura. El texto literario se entiende como monumento y para distinguirlo se parte del enunciado. A causa de ello, la cultura se concibe desde esta perspectiva como un acto de recomposición y cita que produce sentido semántico. Los ejemplos que pone Dupont son bastante explícitos: la losa funeraria y el libro-monumento donde se inscribe el nombre del poeta, la reunión de amigos que asisten a la lectura del panegírico de Trajano, el tratado de historia natural o la soledad del lector son ejemplos de *cultura fría*.

Resulta evidente que el tipo de lectura que se corresponde con la imagen estereotipada que mencionábamos en el punto anterior queda dentro del orden de la *cultura fría*, que es, no obstante, la que se acaba

cultura fría

naturalizando tras el tipo de enseñanza de la literatura que proporcionan los sistemas educativos, especialistas en proveer a docentes y discentes de saberes sobre literatura que, si bien son necesarios y no conviene renunciar a ellos, no dejan de canonizar una obra en función de su prestigio y, todo lo más, de proponer estrategias de análisis de pequeños fragmentos de texto que han quedado fijados en el tiempo y conforman el acervo de una persona culta, sin que ello implique un uso del objeto cultural que propicie la participación social o que lo vuelva algo vivo dentro de las distintas formas que tenemos las personas de vincularnos.

cultura caliente

A este concepto, Dupont contrapone el de *cultura caliente*, que está en el orden de la oralidad, por lo que no parte tanto del enunciado cuanto de la enunciación. La cultura, si adoptamos este ángulo, se entiende como un acto de palabra y texto que produce sentido pragmático antes que semántico. Una vez más, los ejemplos que ofrece Dupont son más que interesantes: el vino y los besos que queman a los bebedores romanos de la *comissatio*, la ebriedad que embarga a los bailarines del *cômos* y a los cantantes del *sympôsion*, el placer consensual del público romano en el teatro o una fiesta flamenca.

tener en propiedad
y tomar posesión

Todo ello conecta mucho mejor con la imagen de la lectura infantil que ya ha sido expuesta. Puede que la mayor parte de la historia de la lectura haya estado más cercana al modo como leemos hoy con la infancia que al modo de lectura que consideramos propiamente adulto. La periodista norteamericana Meghan Cox Gurdon, crítica de libros infantiles del *Wall Street Journal*, en un hermoso libro donde reivindica la práctica de la lectura en voz alta, distingue de un modo bastante sutil entre *tener en propiedad* y *tomar posesión*. Para Gurdon (2020, p. 202), el derecho que tenemos a poseer libros, a *tener en propiedad* una biblioteca, por modesta que sea, se produce con independencia del grado de conocimiento que tengamos de ellos o de nuestras posibilidades de acceso a sus códigos; pero *tomar posesión* de los libros es un acto que va más allá de ese derecho; un acto que se produce cuando los libros forman parte de nuestro paisaje interior, añadiendo algo a nuestra experiencia de la vida, lo que según ella –y aquí lo suscribimos– se empieza a construir a través de la lectura en voz alta.

experiencia
vicariada

Con esto último conecta la idea que un gran especialista en literatura infantil, Román López Tamés (1990, pp. 15-16) tenía acerca de lo que él llamaba *experiencia vicariada* del arte. Según este investigador, el arte

y los relatos, cualquiera que sea su objetivo, son útiles porque cumplen una función antropológica. No hay en la actividad humana nada que no sea utilitario, lo que quiere decir que no hay actos desinteresados, sin exclusión de los que quedan dentro del orden de la contemplación estética. Cuando un niño ejercita sus posibilidades en el parloteo inicial, ensaya en el cuento y en el juego dramático virtualidades físicas y psíquicas. En ese sentido, da igual cuál sea el objetivo del arte y los relatos, porque ambos cumplen la función antropológica de proporcionar conocimiento. En concreto, los relatos, a través de la identificación, coadyuvan a la conformación de la experiencia, aunque sea esta una experiencia «vicariada», pues tanto en la lectura como en el contemplar y en el oír hay placer y gratificación, toda vez que dichas actividades, en tanto que son experiencia, proporcionan dos cosas: por una parte, afirmación, aumento de vida; por otra, dolor en el sentido purgativo aristotélico de serenar mediante el sobresalto y la extrañeza que produce la obra poética ciertas pulsiones íntimas que son perturbadoras. Más en concreto todavía, la literatura cumple con ese propósito, sin que pueda excluirse de él a la infantil. Esta, según López Tamés se adecúa a la infancia sin renunciar a la universalidad de los temas. No supone por ello, aclara López Tamés, un esfuerzo mayor ni distinto del que hace Shakespeare.

Queda por ver, no obstante, qué se entiende por literatura infantil cuando recurrimos a ese sintagma. Esta es una cuestión fundamental de la que todavía no nos hemos ocupado, así que pongámosle remedio.

Podríamos decir que, aunque nos lo parezca, lo que llamamos literatura infantil está muy lejos de configurar un concepto unívoco. Aunque la mayoría de nosotros entenderá, en primera instancia, que la literatura infantil es aquella que se produce para la infancia, e incluso aunque admitamos que esa percepción no deja de ser cierta, reducir sin más lo que aludimos como literatura infantil a esa consideración resultará empobrecedor. Aquí vamos a distinguir cuatro tipos de realidades a las que a menudo se les ha puesto el marchamo de «literatura infantil». Las tres primeras que vamos a mencionar son bastante conocidas y las recoge con tino Juan Cervera en su ya clásico *Teoría de la literatura infantil*. La cuarta, en cambio, que es la

Cuatro tipos de literatura infantil

gran olvidada, la añadiremos por nuestra propia cuenta.

literatura
producida para la
infancia

Acaso la *literatura producida para la infancia* sea el primer sentido que nos viene a la cabeza cuando hablamos de literatura infantil. Es la literatura que se ha producido directamente para la infancia. Desde hace un tiempo, aunque Cervera diga que se ha manifestado «bajo la forma de cuentos o novelas, poemas y obras de teatro» (1992, p. 18), la emergencia de los diferentes medios de las literaturas gráficas, como el álbum ilustrado o el cómic, ha cuestionado la tríada de géneros clásica, ampliando el espectro a otras formas de producir ficción. Esta importancia del elemento gráfico no hace las labores de mero acompañamiento: realmente pone en cuestión el concepto clásico mismo de literatura, así como que los libros que se producen para la infancia se ajusten del todo a él. Es esta una literatura que tiene una amplia tradición de ser producida para la infancia desde que surgiese el mercado infantil a mediados del siglo XVIII. Cervera acierta al observar que la literatura producida para la infancia es particularmente viva e interesante, lo que a su vez casa con la idea, antes señalada, que sostenía Colomer (2006), sobre la necesidad de una crítica multidisciplinar y diferente en torno a ella. Esa es una característica decisiva que le atribuimos: desde los márgenes, la literatura infantil interroga a todo el sistema literario.

Cómo se llegó a ella a través de la historia es un proceso en el que rara vez nos detenemos, aunque es fascinante. Grenby (2007, pp. 290-291) se refiere a los *chapbooks* ingleses como una piedra de toque. Estos fueron especializándose en los niños y, en concreto, en los más pobres. En primer lugar, junto con sus mayores, los niños leían *chapbooks* durante los siglos XVI, XVII y XVIII, cosa que no debe extrañarnos, porque el formato, las imágenes, el precio y la simplicidad del contenido, así como la facilidad de su lectura y el hecho de que podían ser llevados directamente al consumidor sin necesidad de hacer viajes, los hacían susceptibles de ello. En segundo lugar, en 1800 ya parece probable que los niños compraran sus propios *chapbooks*, adquiriéndolos como regalos o como herramientas de aprendizaje, si bien no como parte de ningún currículum. En tercer lugar, lo cual es mucho más incierto, puede argüirse que los *chapbooks* infantiles están relacionados con la cuestión social: primero vinieron de todas las clases sociales; después, hacia finales del siglo XVIII, fueron perfilándose progresivamente en los sectores de

la sociedad económica y educativamente menos privilegiados; y será así como, hacia finales de la centuria, surja una nueva clase de *chapbooks*, que ya habían evolucionado notablemente a comienzos del siglo XIX, para lo cual fue necesario que se produjesen una serie de cambios: en el público al que iban dirigidos, pues estaban diseñados exclusivamente para niños; y en el hecho de ser vendidos, casi siempre, no por vendedores ambulantes o *chapmen*, sino en el comercio minorista. Se detectan ya ciertas diferencias materiales, menores pero significativas: tienen 12 o, como mucho, 16 páginas; generalmente incluían una xilografía en cada página, que podía tener un toque de color o una plantilla coloreable; a menudo estaban cubiertos en papel holandés floreado; eran ligeramente menores que los viejos *chapbooks*, pues de 6-9 cm pasan a 4-6 cm; y estaban generalmente mejor impresos que sus predecesores, aunque seguían siendo baratos (medio penique o un penique). Pero el cambio en el contenido es el más significativo, pues de pronto se encuentran breves cuentos con moraleja y ficciones didácticas con la misma frecuencia que las historias de hadas y las leyendas. Las dos cosas tienen poco en común, salvo su bajo precio, lo que hace que empiecen a proliferar estos *chapbooks* por todas partes de Gran Bretaña. Y será así también como se produzca un cisma, señalado de nuevo por Grenby (2007, p. 292), justo en el momento en el que surge un nuevo mercado de libros escritos especialmente para niños, que demanda mejor calidad y puede soportar precios más altos. A finales del siglo XVIII, ya se ha producido una bifurcación entre dos formas que se dan paralelamente: por una parte, encontramos los *chapbooks* clásicos (vieja tradición de literatura popular); y, por otra, los *chapbooks* específicos para niños (una nueva y respetable literatura infantil de finales del siglo XVIII y principios del XIX).

Hay además un tipo de literatura que, en origen, no estaba destinada a la infancia, pero que acabó llegando a esta de un modo u otro. La *literatura «ganada»*, también llamada «robada», ha de verse en una escala histórica, sobre todo en momentos en los que el mercado editorial todavía no ha incorporado al público infantil activamente como sujeto de consumo. Esto implica que no existe un canon de literatura infantil. Simplemente no se daban las condiciones materiales básicas para poder instituirse, pero entonces la infancia, decepcionada, «roba» las obras que, en principio, no se le conceden. Hasta entonces se le destinaba lo que

literatura «ganada»
o «robada»

Marc Soriano llama «trucos pedagógicos» (1995, p. 26) para engañarla con el propósito de instruir. Montaigne, en «De la educación de los hijos» (*Ensayos*, Libro I, xxvi), ya dice dos cosas importantes. Por una parte, cuenta cómo él «robaba» su *Eneida*, su Terencio, su Plauto o sus comedias italianas ante la mirada de un preceptor que se hacía el desentendido queriendo hacerle creer que todas esas cosas las leía a escondidas: «Si él hubiera sido tan necio de atajar esa tendencia, creo que yo no me habría traído del colegio más que odio a los libros» (Montaigne, 2014, p. 371). Por otra, también asegura que esas inclinaciones o preferencias suyas le llevaban a no prestarle mucha atención a los *Lanzarotes del Lago*, los *Amadis* o los *Huones de Burdeos*, «tel fatras de livres» ('tal revoltijo de libros') con el que la infancia se entretiene.

Lo cierto es que, desde la aparición del público lector infantil a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII, le podemos poner una coyuntura histórica a este asunto. De nuevo recurrimos a Marc Soriano (1995, p. 26), quien observa que la infancia suele dejar de lado libritos que le están destinados y «roba» de la literatura adulta cuatro obras: el *Quijote* de Cervantes, percibido como una carcajada desmitificante de las pretensiones de los adultos; *Los cuentos de Mamá Oca*, compilados por Charles Perrault; *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift, una violenta sátira de costumbres políticas de la época, sentida en este caso como una especie de gran metáfora acerca del crecimiento (ser grande entre los pequeños y pequeño entre los grandes); y el *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, interpretable como el juego fundamental en el que niño se mide con la naturaleza. Si volvemos al ámbito de los *chapbooks* británicos, Grenby (2002) hace un análisis de algo más de cincuenta catálogos de bibliotecas itinerantes disponibles entre 1748 y 1848 y concluye que solos unos pocos incluyen algo más que un puñado de libros para niños, si bien, por regla general, contienen menos de 1% de literatura infantil. Sin embargo, hay que tener en cuenta varias cosas: puede haber libros infantiles acechando en el conjunto de libros no categorizados en el catálogo, solo que habríamos de conocer todos los libros infantiles publicados desde 1748 para identificarlos; hay una transversalidad sustancial entre libros adultos y juveniles: muchas novelas son «parientes cercanas» a los cuentos para la juventud y, a menudo, indistinguibles de ellos; otros libros devienen en clásicos infantiles, pero fueron originalmente escritos para un público adulto,

como los ya mencionados *Los viajes de Gulliver*, o *Robinson Crusoe*; y otros fueron escritos para un lector no tan específico, como *The Seven Champions of Christendon* o *Aesop's Fables*.

La literatura «ganada», por tanto, es el término que se emplea en España, por influencia de la *Teoría de la literatura infantil* de Juan Cervera, para referirse a este fenómeno. En ella se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no, con lo que Cervera introduce un matiz importante, porque habla de la intervención adulta al destinarle esta literatura a los niños, que así no la «roban», pero no por ello dejan de «ganarla». Cabe incluir, para él, los cuentos tradicionales, el sector folklórico de la literatura infantil, muchos de los romances o canciones utilizados en sus juegos, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc.

El concepto de *literatura instrumentalizada* lo acuña también Cervera (1992, p. 18) para aludir a determinadas producciones que son más libros que literatura, cuando no meras extensiones para ejercicios de gramática u otras asignaturas. En ellas predomina la intención didáctica sobre la literaria, la creatividad es mínima y los temas suelen ser temas monográficos, y abordados desde un esquema muy elemental, que pretenden convertirse en centros de interés. Esta distinción tiene su origen en la que ya se había establecido décadas antes (Carandell, 1977) entre literatura infantil y libros para niños, y que continuaba existiendo en la época en que Cervera publica su libro (Sánchez Corral, 1992).

Si nos remontamos más atrás incluso en el tiempo, Paul Hazard, en el tan insólito para la época como hermoso a día de hoy *Los libros, los niños y los hombres*, hablaba de la mala literatura dirigida a la infancia como forma de opresión a la infancia:

Sé muy bien que resulta difícil llenar esas condiciones; son más imperativas que cuando se trata de un libro para gente mayor, cuya elaboración no es tampoco cosa fácil. Pero deformar las almas tiernas, aprovecharse de cierta facilidad que uno posea para multiplicar los libros indigestos y falsos, atribuirse a buen precio aires de moralista y de sabio, equivocarse sobre la calidad de las cosas: a eso lo llamo yo oprimir a los niños. (1988, p. 76)

Hoy, Pilar Núñez Delgado (2009, pp. 11-13) considera que la instru-

literatura
instrumentalizada

mentalización didáctica, junto con la intencionalidad moralizante (a la que en el fondo va unida) y el peso de los intereses comerciales, son tres de los elementos que operan de manera negativa sobre la ficción infantil.

Quedémonos con este concepto, porque será fundamental para definir las que después llamaré *ficciones respetuosas* en la próxima unidad.

literatura
producida por la
infancia

A diferencia de lo que sucede con las otras, la *literatura producida por la infancia* apenas es tenida en cuenta como literatura infantil. Pero lo es, en tanto literatura que se «produce» (con bastante frecuencia, además) y no solo que se escribe, porque los niños y niñas componen textos literarios, sin duda, pero también ilustran y narran por otros medios. Lo que pasa es que esa producción se da al margen de los circuitos comerciales de la industria editorial, aunque eventualmente pueda acabar llegando a ellos (sobre todo, vía de la figura del editor-mediador)³. Además, esa producción suele darse mayoritariamente en el contexto escolar, donde hereda algunas de sus rémoras. La primera es que acaba siendo un mero pretexto para la adquisición de la norma, según el clásico modelo retórico de enseñanza de la literatura. En todo caso, desde estas perspectivas la literatura producida por la infancia se considera una especie de clave de acceso a la literatura «seria», a la competencia futura que debe alcanzarse en esa otra literatura que no se cataloga como infantil. La otra gran rémora es que dicha lógica confina a la literatura producida por la infancia a lo que se ha llamado «los arrabales de la literatura» (Bombini, 2015), lo cual la subordina al discurso escolar, que se presenta como una especie de saber de segunda fila con respecto al saber académico de referencia, convirtiendo la mirada escolar, como indica Bombini (2015, p. 20), en una mirada evaluativa y mecánicamente crítica que oculta otros aspectos más complejos de la enseñanza literaria.

Urge, por ello, incorporarla como otro tipo más de literatura infantil que no tiene por qué ser la antesala de la literatura verdadera ni sus arrabales. Urge incorporarla, simplemente, como literatura infantil,

³ Un caso interesantísimo de esto nos lo encontramos en la colección «Aún aprendo», de la editorial valenciana Media Vaca, especializada en libros ilustrados. Vicente Ferrer, su editor, ha puesto a escribir y a ilustrar algún que otro libro a niños y niñas de Primaria con resultados bastante sorprendentes. Fiel a su costumbre de no seguir los caminos trillados por los que optamos el común de los mortales, es de alabar que además se ponga un cuidado exquisito en la edición. He ahí un ejemplo de lo que llamaré en la próxima unidad *ficciones respetuosas*.

como también nos parece cada vez más necesario recordar que en la historia de la lectura ha sido durante la mayor parte del tiempo bastante más frecuente la multitud que el sosiego. Si volvemos a las ilustraciones con las que comenzábamos esta lección, concluiremos pronto que aquello que para Cruikshank era cotidiano, para Kertész ya hubiera resultado, en todo caso, excepcional. Solo que esta lección y este módulo están consagrados a las cosas excepcionales.

**Segundo equívoco /
Presuposición
adulta sobre
educación y
literatura infantil**

Los niños nos están pidiendo permanentemente ser educados. O esa, al menos, es la conclusión a la que parece que llegamos con extrema facilidad cuando nos hacemos adultos y nos corresponde cuidar de las personas pequeñas. No es verdad que la infancia nos pida eso, pero actuamos como si lo fuese, lo que nos lleva a convertirnos en preceptores de libros que eduquen, que contengan buenos valores, que enseñen cosas que ni tan siquiera nosotros somos capaces de aplicarnos. En esta unidad defenderé que una literatura infantil que se tome en serio las necesidades de la infancia, que sea respetuosa con esta, no pasa por ahí.

Dos sentidos del tiempo

Para situarnos, vamos a empezar por distinguir dos sentidos del tiempo que están presentes en toda vida humana. Por un lado, el que llamaremos *tiempo vacío o no significativo*; por otro, el que vamos denominar *tiempo pleno o significativo*. Aclaremos que estas dos vivencias del tiempo coexisten en relación de simultaneidad, por lo que la presencia de una no excluye a la otra, ni tampoco estamos hablando de que haya personas que vivan instaladas en un polo o en otro.

Por muy diferentes y hasta antitéticos que sean entre sí, ambos sentidos del tiempo forman parte de nuestra cotidianidad.

tiempo vacío o no
significativo

Cuando hablamos de *tiempo vacío o no significativo*, hablamos de una vivencia particular del tiempo que se caracteriza, en primer lugar, por la *presencia absoluta de la conciencia sobre el tiempo*. Se trata, pues, de una vivencia paradójica del tiempo, porque cuando este transcurre entre acciones que no nos resultan particularmente significativas, aunque sean necesarias (hacer la compra semanal o limpiar la casa puede que no sean tareas demasiado motivadoras, pero son necesarias para no morirnos de hambre o mantener nuestra vida con las condiciones de higiene básicas), tendemos a poner el foco de atención justamente en aquello a lo que no le otorgamos valor en ese momento, o sea, en el tiempo. En concreto, pensamos en que no pasa. Por eso un estudiante que se aburre en clase mirará con frecuencia la hora.

En segundo lugar, este sentido del tiempo se caracteriza por su *carácter mensurable*. Ya que hablamos de la hora y del reloj, convengamos en que se ha convertido en sentido común la creencia, metafísicamente cuestionable, de que el tiempo es algo que se puede parcelar y medir. Algo que, además, tiene una equivalencia en un valor externo a él. Esta idea del tiempo como algo medible se asocia a la idea burguesa de modernidad, la cual, tal como indica Calinescu, da por hecho que existe «un tiempo que puede comprarse y venderse y tiene, por lo tanto, como cualquier otra mercancía, un equivalente calculable en dinero» (Calinescu, 2003, p. 56). Un título universitario hoy, por ejemplo, no se expide tanto por los conocimientos demostrados por quien lo obtiene cuanto por las horas (los créditos) que supuestamente le ha llevado adquirirlos.

La tercera característica que le atribuimos a este sentido del tiempo es la *carencia de intensidad*. Este es el tiempo del transcurso de la ma-

yor parte de la vida cotidiana, el tiempo que ocupamos en acciones que están ligadas a la necesidad. Pero la necesidad, aunque imprescindible para la subsistencia, es también lo inevitable, lo olvidable, lo gris y lo que no deja huella. Digámoslo de otra manera: dentro de una semana, nadie recordará la ropa que lleva puesta en el momento de leer estas palabras, o los alimentos que ha tomado este día, pero eso no significa que procurarse vestido o alimentarse dejen de ser necesidades básicas que nos demandan esfuerzo, y por lo tanto tiempo, para ser satisfechas. De hecho, la mayor parte de nuestro esfuerzo y de nuestro tiempo.

Por el contrario, cuando hablamos de *tiempo pleno o significativo* lo hacemos de una experiencia del tiempo que, por oposición, tiene como primer rasgo el *olvido del tiempo*. Una vez más, hablamos de una vivencia paradójica, solo que esta vez en sentido inverso al anterior. Cuando el tiempo transcurre en acciones que nos resultan significativas, paradójicamente perdemos la noción del tiempo, pues dejamos de pensar en él. Si el estudiante al que aludíamos antes no se aburre en clase, sino que le apasiona lo que está haciendo, no mirará la hora. Cuando nos sentimos a gusto en algún sitio, el tiempo se nos pasa volando y sin que nos demos cuenta.

tiempo pleno o
significativo

La segunda característica de este sentido del tiempo es su *carácter no mensurable*. Una vez que aceptamos que el tiempo significativo no se parcela ni se mide, no tenemos necesidad alguna de atribuirle una equivalencia en bienes externos a él, dado que nos resulta valioso por sí mismo. De ahí que Calinescu, al describir la idea de modernidad estética, ponga el acento en «su rotundo rechazo de la modernidad burguesa, su negativa pasión consumista» (Calinescu, 2003, p. 56). Retomando el ejemplo anterior, en el largo plazo es más probable que un estudiante que obtenga un título universitario lo valore en función de lo significativos que le resulten los conocimientos adquiridos, en lugar de por la acumulación de tiempo que le ha marcado la estructura del plan de estudios que ha cursado.

La tercera y última característica que le atribuimos a este sentido del tiempo es la *intensidad*. En el transcurso de aquello con lo que experimentamos un vínculo fuerte se produce una relación significativa. En este caso, hablamos –y veremos enseguida por qué es tan importante subrayar esto– de lo que no está ligado a la necesidad. Esos momentos de brillo, con frecuencia imprevistos, constityen lo que llamamos inten-

sidad. No se experimenta lo mismo, digamos, en una buena tertulia de sobremesa que recogiendo la mesa o fregando los platos. Debemos no perder de vista esto porque la literatura, como las ficciones en general, es aquello que se hace con esos picos de intensidad, el espacio donde los tiempos muertos o irrelevantes quedan excluidos.

Junto a estos dos sentidos del tiempo, nos encontramos con una doble dimensión de la experiencia vital.

La doble vida de los humanos

Todos los seres humanos, en efecto, experimentamos una doble dimensión de nuestra vida: la que vamos a llamar *vida limitada por la necesidad* y la que llamaremos *vida no limitada por la necesidad*. Al igual que los dos sentidos del tiempo conviven, esta doble dimensión de la vida humana está presente en todo momento sin que pueda decirse que una parte excluya a la otra, por más que en algún punto concreto del camino cualquiera de ellas pueda resultar predominante. Cada cual podrá examinar su propia situación para reconocerse en lo que decimos.

vida limitada por la necesidad

La *vida limitada por la necesidad* es la que, como su propio nombre indica, sucede en el ámbito de la mera necesidad. Por necesidad, eso sí, entenderemos aquello sin lo cual es imposible la subsistencia y que, por ende, nos reclama esfuerzo, energía y fuerza de trabajo, cosas todas ellas que destinamos a cubrir nuestros requerimientos básicos. Como podrá suponerse, esta dimensión de la vida está dominada por el *tiempo vacío o no significativo*, con los presupuestos que ya le hemos adjudicado a este: lo que hacemos en ella tiene una equivalencia en valor externo (el famoso «el tiempo es oro»), aunque, de manera paradójica, la valoración subjetiva que dicho valor nos merezca puede que no ocupe un puesto tan preeminente en nuestra escala.

La vida limitada por la necesidad se transmuta con frecuencia en *medio de vida*, es decir, en una manera de procurarse los recursos necesarios para vivir en un sentido muy elemental de la palabra. Tan elemental, de hecho, que podemos identificarlo con el empeño de procurarnos manutención. En mi caso, me gana la vida con la docencia. Gracias a ella mi familia tiene un plato de comida en la mesa y un techo bajo el cual guarecerse. Podría decirse que tener un medio de vida es útil. Y,

como veremos en breve, las que aquí llamaré *ficciones instrumentales*, están comprometidas con este tipo de vida. Ya veremos de qué modo.

Por su parte, la *vida no limitada por la necesidad* es la que sucede cuando hablamos de la vida que transcurre más allá de –valga la redundancia– la pura necesidad, es decir, de la vida en la que es posible el ocio productivo o *scholé*, como se le llamaba en la Grecia antigua (palabra, como es evidente, de la que viene nuestra actual *escuela*). Esta es la vida que eleva la existencia humana por encima de la pura subsistencia y que está afianzada, entre otras cosas, por el cuidado de uno mismo y de los demás, por la educación y por la calidad de vida. Esta dimensión vital está determinada por la presencia del *tiempo pleno o significativo*, pues la experiencia que nos proporciona este es valiosa por sí misma.

vida no limitada
por la necesidad

A su vez, la vida limitada por la necesidad se transmuta no en medio, sino en *modo de vida*. Como todo el mundo sabe, los seres humanos, además de necesidades, tenemos proyectos que demandan ser realizados para alcanzar una vida satisfactoria, plena y significativa, algo que, en nuestra escala subjetiva, suele estar bien valorado. En mi caso, ya he dicho que mi medio de vida es la docencia, pero esta la ejerzo desde un lugar concreto que me permite investigar sobre cosas que me apasionan (la literatura infantil, sin duda) y que disfruto compartiendo con los demás. Todo eso ya comporta un modo de vivir, además de un medio para vivir. De hecho, las etapas más felices son aquellas en las que mi medio y mi modo de vida coinciden. Por lo demás, con la vida no limitada por la necesidad se comprometen las que llamaremos *ficciones respetuosas*, como veremos un poco más adelante.

Por ahora, ocupémonos de la imaginación literaria.

Aristóteles establece en el Libro I, 9, de *De Poética* una distinción entre poesía historia que ha dado lugar a una larga tradición de estudios sobre la imaginación literaria. Hay que matizar que por poesía no se entiende un género literario, sino algo más próximo a lo que hoy llamaríamos literatura, dado que la palabra deriva del griego *poiesis*, que significa ‘hacer’. Expondremos en qué consiste cada una para pasar después a desarrollar un concepto de imaginación literaria que se sustente sobre esta dicotomía extraída

La imaginación literaria

directamente del mundo clásico.

historia en sentido
aristotélico

Comencemos por la historia, a la que, siguiendo a Aristóteles, le atribuimos las siguientes características: en primer lugar, *no habla de lo que podría suceder o de lo que podría haber sucedido, sino de lo que sucedió*. El detalle es importante, porque si la poesía, como veremos, describe un movimiento *en potencia*, es decir, lo que podría llegar a ser, la Historia constituye un movimiento *en acto*, esto es, lo que algo es en un momento determinado. Por eso la imaginación literaria se ocupa de lo potencial, pero el modo de conocimiento histórico se ocupa de lo actual (lo que algo es *en acto*). A causa de ello, su carácter pretende ser perentorio y unívoco siempre, pues no busca explorar sentidos, sino establecer un sentido, una explicación a los hechos. En segundo lugar, la historia *no se ocupa de lo verosímil, sino de lo verdadero*. Lo verosímil nos lleva de nuevo al conocimiento *en potencia*. Cualquier cosa sobre la faz de la tierra es susceptible de tener varias actualizaciones potenciales, pero lo verdadero nuevamente nos remite al ser *en acto*. Una vez algo ya se ha actualizado, es verdadero. En cuarto lugar, la historia *es menos filosófica y elevada que la poesía*. Hablamos del conocimiento que no pasa necesariamente por la imaginación literaria, sino por el pensamiento histórico. Mientras que la utilidad pública de la imaginación literaria requiere justificación, la del pensamiento histórico se da por hecha, pues todo el mundo concuerda en que sirve para establecer la verdad a partir de los hechos, así como en que establece un punto de vista de referencia –y de ahí el dicho *historia magistra vitae*– que intenta evitar la contradicción. Podría decirse que la historia se propone dar respuestas y resolver los hechos. Por último, la historia *declara lo particular*. Dado que se centra en casos particulares, lo que pasa por el tamiz del modo de conocimiento histórico no se universaliza, sino que se particulariza y explica en su especificidad.

poesía en sentido
aristotélico

Por otra parte, a la poesía en sentido aristotélico cabe atribuirle unas características bien diferentes. En primer lugar, *no habla de lo que sucedió, sino de lo que podría haber sucedido o de lo que podría suceder*. Esta es una distinción importante, toda vez que desde este punto de vista la historia describe un movimiento *en acto*, es decir, lo que algo es en un momento determinado, mientras la poesía constituye un movimiento *en potencia*, esto es, lo que algo puede llegar a ser. Por eso la imaginación

literaria se ocupa de lo potencial. En ese sentido, su carácter es plural y heterogéneo siempre, por lo menos en la medida en que no busca sentido o explicaciones unívocas a los hechos, sino la exploración de sentidos posibles, con los que establece un juego. En segundo lugar, la poesía *no se ocupa de lo verdadero, sino de lo verosímil*. Lo verdadero nuevamente nos remite al ser *en acto*. Una vez algo ya se ha actualizado, es verdadero, mas lo verosímil nos lleva de nuevo al conocimiento *en potencia*, porque cualquier cosa sobre la faz de la tierra es susceptible de tener varias actualizaciones potenciales. La clave consiste en presentarlas como verosímiles. En tercer lugar, la poesía *es más filosófica y elevada que la historia*. En ese sentido, hablamos del conocimiento que implica la imaginación literaria. Como dice Martha C. Nussbaum (1995), esta es una imaginación que tiene una utilidad pública, pues se entiende como un modo de conocimiento empático (que sirve para ponernos en el lugar del otro), plural (que sirve para no limitarnos a un solo punto de vista) y que pone de manifiesto la contradicción (pues su propósito no es dar respuestas ni resolver problemas, sino indagar críticamente en las grietas de la realidad). Por último, la poesía *declara lo general*. Dado que no se centra en casos particulares, todo lo que pasa por el tamiz del modo de conocimiento poético se universaliza.

Cuando hablamos aquí de ficción no hablamos de algo restringido, sin más, a los géneros narrativos. El hacer de base de la literatura es ese «fingir», si nos atenemos a lo etimológico (*fictio*, relacionado con *fingere*), que siempre es inevitable incluso cuando se escribe poesía y, por supuesto, teatro. No consideraré aquí que la ficción sea algo opuesto a la realidad, sino algo que amplifica, selecciona y universaliza aspectos significativos de la realidad, es decir, un trabajo poético en sentido aristotélico. Añadiré asimismo que la imaginación literaria representa un papel central en esta teoría de la ficción, pues es su condición de posibilidad.

Una teoría de la ficción

Cuando hablamos de ficción en esta unidad, hablamos de tres elementos que se interrelacionan. El primero ya lo hemos visto: un determinado sentido del tiempo, marcado por la intensidad, que hemos llamado *tiempo pleno o significativo*. Ya hemos visto en qué consiste este

primer elemento de la ficción: tiempo pleno o significativo

concepto, aunque ahora insistiremos en que se relaciona con la ficción en la medida en que nos provee de momentos de intensidad, que son la materia prima con la que esta trabaja.

segundo
elemento de la
ficción: espacio
significante

Al segundo elemento de la ficción lo llamaremos *espacio significativa*, aludiendo con ello a la superficie sobre la que se proyecta ese momento de intensidad. No hay demasiado misterio aquí: el recuadro de la página o de la pantalla, o la pista de un campo de fútbol, son espacios significantes. Y es que el espacio significativo reúne las siguientes características: es finito y delimitante, lo que resulta del todo lógico, porque de otro modo el momento de intensidad que acoge se acabaría diluyendo; es material y concreto, en el sentido de que lo que en él se desarrolla es producto de la acción humana, con respecto a la cual funciona como soporte (la página sobre la que se escribe o sobre la que se lee, por poner un caso) o como espacio relacional (el contexto grupal en el que se desarrolla una narración oral, por ejemplo); es el sitio donde se hace visible la acción humana de la ficción, donde se proyecta el tercer elemento del que hablamos a continuación.

tercer elemento de
la ficción: mirada
exegética

Al tercer elemento de la ficción lo vamos a llamar *mirada exegética*. A través de esta se construye, haciendo funcionar la imaginación literaria, un mundo posible que rebasa la realidad que ya nos viene dada. Por ello, la mirada exegética es posterior a ese mundo actualizado (lo que es en un determinado momento), en tanto se fija en sus potencialidades (las diversas cosas que podría llegar a ser ese mundo actualizado cuando se convierte en potencial) y las desarrolla a través de una concatenación lógica de causas y efectos. La mirada exegética es, pues, lo que otorga agencia a los sujetos para producir la ficción. Y se da en una doble dirección: primero, como productora de la ficción, codificando esa concatenación lógica de causas y efectos; después, como receptora, descodificando esa misma concatenación lógica de causas y efectos.

interrelación de
los tres elementos

¿Cómo se interrelacionan estos tres elementos? La mayor parte de nuestra vida está marcada por la presencia de los periodos grises, presentes en lo que hemos denominaremos *tiempo vacío o no significativo*. Pero, a su vez, estos periodos grises no son sino los *lapsus* de tiempo que separan un momento de intensidad de otro. El trabajo de la ficción lo que hace es seleccionar ese momento de intensidad, proscribiendo los periodos grises, para producir con ellos uno de los mundos potenciales que contempla la imaginación literaria. Al hacer esto, se amplían las

fronteras del mundo tal como nos viene dado y se abren las puertas de su potencialidad. La agencia para hacer todo eso se canaliza a través de la *mirada exegética*, que lleva a cabo un proceso centrífugo: por una parte, selecciona los momentos de intensidad y los circunscribe en la superficie limitada del *espacio significante*; por otro, al hacerlo propone un mundo posible que rebasa las posibilidades del mundo tal como es previamente a su intervención.

Antes de empezar a delimitar qué se entiende por cada una de estas cosas, tengamos en cuenta que hay dos paradigmas sociales para organizar las comunidades políticas: por una parte nos encontramos con el paradigma del crecimiento económico, que pone los objetivos sociales en el aumento del PIB, el cual llega a convertirse en una suerte de parámetro de medición del bienestar; por otra parte, el llamado paradigma del desarrollo humano pone énfasis en las posibilidades que tenemos las personas para desarrollar nuestras capacidades. Esta distinción, aparentemente alejada de la literatura infantil, es más importante de lo que parece.

Ficciones instrumentales y ficciones respetuosas

Desde el paradigma del crecimiento económico se privilegiarán siempre las que vamos a llamar *ficciones instrumentales*. Entre los rasgos que las caracterizan cabe señalar, en primer lugar, que estas apuntalan la *vida limitada por la necesidad*, en la medida en que son ficciones que «sirven» para suplir necesidades del día a día. A menudo, dichas necesidades se hacen pasar por demandas sociales, aunque por lo general lo suelen ser más bien del mercado, por más que no siempre se prediquen declaradamente como tales. Por ejemplo, de un tiempo a esta parte, la industria editorial suministra una cantidad ingente de libros infantiles que tienen que ver con las emociones y la llamada gestión emocional (el más paradigmático y exitoso de entre estos, sin duda, es *El monstruo de colores*, de Anna Llenas). Ello se hace al amparo de un reclamo que se pretende didáctico y surgido del seno mismo de la sociedad, en tanto previamente se ha normalizado la idea de que el sistema educativo es demasiado cerebral y por completo reacio a ocuparse de aspectos tan importantes e inherentes a las personas como la educación emocional. Pero lo cierto es que se pierde de vista que todo se remonta al momento

ficciones instrumentales

mismo en que un famoso libro de divulgación (Goleman, 1996) comienza a relacionar la gestión emocional con cierta idea de éxito social.

Asimismo, las ficciones instrumentales se asocian y comprometen con la experiencia del *tiempo vacío o no significativo*, por lo menos en la medida en que no se proponen dejar huella ni ampliar la vida, sino aliarse con necesidades concretas asociadas a etapas vitales de desarrollo, con lo cual la lógica industrial de la educación se mantiene en forma. Hablamos, en todo caso, de ficciones que se definen por su utilitarismo. Juan Cervera, cuyo concepto de «literatura instrumentalizada» tenemos muy presente en este punto, ya lo señalaba: «Propiamente son más libros que literatura» (Cervera, 1992, p. 18).

Aclaremos que no estamos calibrando con ello la calidad estética de este tipo de producciones, cosa que nos resulta muy difícil de determinar, sino más bien consignando que, cuando el propósito didáctico es tan predominante como lo es en el caso de las ficciones instrumentales, en buena medida permanece cerrada la puerta a lo desafiante y lo inesperado.

ficciones
respetuosas

Por su parte, en el paradigma del desarrollo humano se fomentan las que vamos a llamar *ficciones respetuosas*. Al ser ficciones que no tienen un fin externo previamente definido, sino que son valiosas por sí mismas, las ficciones respetuosas se alinean en el orden de la *vida no limitada por la necesidad*, en tanto están comprometidas con el desarrollo de las potencialidades humanas. Si pensamos en *Frederick*, por ejemplo, la hermosa fábula de Leo Lionni sobre un ratón poeta, en la que el autor holandés invierte aquella otra de la cigarra y la hormiga, podemos de un modo legítimo establecer que constituye todo un relato sobre la necesidad de la *scholé*, de la vida entendida como algo más que mera subsistencia.

Por otra parte, nos encontramos con el compromiso que establecen las ficciones respetuosas con el *tiempo pleno o significativo*. Dada su vocación de ser producciones que dignifican los principios de la ficción, dejan huella porque se componen de intensidad, que por definición es significativa. Su resistencia a ser instrumentalizadas hace que solo adoptando una óptica muy pobre puedan ser consideradas como propias de una etapa concreta de la vida. Recordemos, ahora en su lengua original, lo que le decía Sendak a Virginia Haviland en la entrevista de 1971: «we all should simply be artists and just write books and stop pretending

that there is such a thing as being able to sit down and write a book for a child: it is quite impossible. One simply writes books» (Sendak & Haviland, 1971, p. 280).

Si bien a las ficciones instrumentales cabe adjudicarles un carácter utilitario, a las ficciones respetuosas hemos de atribuirles uno emancipatorio. Las primeras buscan enseñar algo, inculcar valores o ser útiles. Las segundas, abrirle a la infancia las puertas de la imaginación, no escatimarle su derecho a la belleza e invitarla a pensar antes de decirle qué pensar, todo lo cual constituye otro camino para mejorar su calidad de vida. Hagamos constar, para cerrar esta unidad, lo que Maryanne Wolf observa en *Lector, vuelve a casa*: «Las leyes de la moral universal que cada cultura posee siempre empiezan con historias» (2020, p. 165).

carácter utilitario
vs. carácter
emancipador

**Tercer equívoco /
La literatura infantil
es solo para niños**

Hay quien considera que la literatura infantil es, sin más, la literatura que se produce para la infancia. Aunque hemos visto en la unidad anterior que esa es una de las formas que tenemos de acercarnos a ella, y aunque dicha suposición es legítima, lo cierto es que se nos queda algo corta. Cerraré este ensayo hablando de cultura participativa porque considero que la literatura infantil es aquella que *también* puede leer la infancia. Las siete claves sobre la literatura infantil contemporánea con las que pondremos punto y final, como se verá, son para todas las edades.

De la sociedad del conocimiento a la era del acceso

Fue Peter Drucker, filósofo de la administración austriaco, quien acuñó el concepto de «sociedad del conocimiento» en 1969, en *The Age of Discontinuity*. En este libro se aboga por una teoría económica que ponga el conocimiento en el centro de la producción de riqueza, subrayando que lo más importante no es la cantidad de conocimiento, sino su producción. Así, según Drucker, la sociedad del conocimiento surge como consecuencia de los cambios introducidos por una serie de innovaciones tecnológicas en tres sectores convergentes: la informática, las telecomunicaciones (especialmente internet) y los medios de comunicación. Se caracteriza por una economía basada en la innovación y en la creación de valor a través del conocimiento, generando así la ficción de la (casi) desaparición del trabajo manual. En este contexto, la educación se convierte en el centro de la sociedad del conocimiento y la escuela en su institución clave (Drucker, 1994, p. 8), aunque, como señala Juan Carlos Rodríguez (2005, p. 46), lo que surge es un nuevo tipo de explotación occidental donde supuestamente se acaba la fábrica y su explotación horizontal para ser sustituida por el lenguaje informático y la explotación vertical, pasando así al uno a uno (el trabajador social difuminado) frente al clase contra clase.

del «confía en mí»
al «sígueme»

El sociólogo británico William Davies (2019) se ocupa de la relación entre conocimiento y emoción. En su perspectiva, ambas cosas van unidas, lo que entraña graves implicaciones, porque se desafía el paradigma del saber experto en cuanto algo que se sitúa fuera de la esfera de conflicto y, en su lugar, se coloca un modelo diferente en el que el conocimiento se emplea como arma. Una vez esto sucede, la exposición de los hechos se manipula con el propósito de que tengan un mayor impacto emocional (ya sea positivo o negativo), de modo que las sensaciones se convierten en una valiosa manera de orientarse en un entorno que cambia deprisa. La amenaza más grave aquí no es que perdamos el respeto por la verdad, sino que dicha verdad se convierta en una cuestión política que recrudezca la discordia y las posibilidades de conflicto en lugar de resolverlo. En el nuevo paradigma del conocimiento, se produce el símil de las palabras como armas. Y en ella, la distinción entre «hecho» y «ficción» ya no es tan relevante, porque el lenguaje se asemeja más a un conjunto de instrucciones y órdenes militares que a un conjunto de

informaciones, aunque se trate de instrucciones y órdenes que prestan una cuidadosa atención a la estructura emocional y psicológica de la audiencia (Davies, 2019, p. 220). Para Davies, en definitiva, el paradigma del conocimiento del siglo XVII se asentaba en el problema hobbesiano de cómo garantizar las promesas, siendo una representación válida de la realidad aquella que facilitaba acuerdos entre extraños. El saber experto se configuraba como una promesa: *confía en mí, estos son los hechos*. Pero lo que aparece en el contexto de la guerra moderna y la estrategia empresarial no es tanto una base para el consenso social como una serie de herramientas para la *coordinación* social. La orden esencial de cualquier líder es esta: *sígueme* (2019, p. 221).

A comienzos del presente siglo, el sociólogo y economista estadounidense Jeremy Rifkin publica *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. En esta obra, Rifkin (2000, p. 17) propone el desplazamiento de un régimen de propiedad de bienes, que se apoyaba en la idea de propiedad ampliamente distribuida, hacia un régimen de acceso, que se sustenta en garantizar un uso limitado y a corto plazo de los bienes controlados por redes de proveedores. Esto cambia de manera radical nuestras nociones sobre cómo se ejercerá el poder económico en años venideros. Nuestras leyes e instituciones políticas están totalmente impregnadas de las relaciones de propiedad conectadas con el mercado, de modo que el desplazamiento de la propiedad al acceso producirá enormes cambios en la forma en que nos gobernaremos durante el próximo siglo. En un mundo en el que las relaciones personales de propiedad se han considerado como una extensión del propio ser y «medida del hombre», la reducción de su importancia en el comercio sugiere un cambio importantísimo en la manera en que las generaciones futuras percibirán la naturaleza humana. Pronostica Rifkin que es muy probable que un mundo estructurado en torno a las relaciones de acceso produzca un tipo muy diferente de ser humano. Sobre si su pronóstico es acertado o no, quizá podemos reflexionar a partir de nuestra propia experiencia a un cuarto de siglo de distancia desde que fuera lanzado. Lo cierto es que hoy hemos sustituido los formatos físicos por redes de proveedores. Ya no compramos las películas o los discos que nos gustan, sino que accedemos a ellos a través de las plataformas de streaming. Del mismo modo, adquirimos libros electrónicos en plataformas que limitan, por ejemplo, los derechos de préstamo y uso que tenemos con

de la propiedad al
acceso

los libros en papel, hasta el punto de que, a veces, no somos conscientes de que el precio que pagamos no es otro que el del acceso a una licencia de uso.

Lógica del algoritmo y lógica del mundo impreso

En *Lectura y pandemia*, Rogier Chartier distingue entre *lógica del algoritmo* y *lógica del mundo impreso*. La primera, la *lógica del algoritmo* (Chartier, 2021, pp. 70-71), se puede considerar una «tiranía del algoritmo», en tanto establece lo que el lector o ciudadano quiere, piensa o desea. Desde ese punto de vista, entra dentro del márketing de la «edición sin editores», de modo que se basa en la manipulación de las opiniones. Toda la estrategia comercial se vale de la estrategia política de los demagogos, según Chartier: reducir al individuo a una serie de dato para satisfacer sus gustos sin plazo ni error e imponer la tentación del clic, que permite encontrar inmediatamente lo que se busca. La posición de Chartier es un tanto peculiar, en tanto lo más frecuente es la percepción social de que la cultura se ha democratizado gracias a la red.

Así lo vemos, por ejemplo, en la metáfora del «libro desencuadernado», de la que se vale Rodríguez de las Heras:

lógica del algoritmo (I): metáfora del libro desencuadernado

Ha sido un acierto, de cuyos beneficios aún estamos disfrutando, imaginar que el espacio digital, la red, es un libro desencuadernado. Millones de páginas ya no cosidas por uno de sus bordes sino hilvanadas por enlaces, o puntadas, entre las palabras que contienen. Esta metáfora para representar, tanto en nuestra mente como en las pantallas de los ordenadores, algo tan enrevesado como la red ha resultado muy oportuna: en muy pocos años ha facilitado la incorporación a internet de un número de personas impensable antes del fenómeno web (Rodríguez de las Heras, 2015, p. 114).

No obstante, también hay autores (Merino, 2015), que ponen en duda que la digitalización suponga la democratización del libro, en tanto proyectos como Google Books tienden a monopolizar el conocimiento. En el momento actual, con la irrupción de la inteligencia artificial y el auge de los modelos de lenguaje, quizá lo que se haya revelado es que esa especie de plaza pública que veía Rodríguez de las Heras, en la que

todo el mundo concurre de manera democrática, venía a ser una imagen distorsionada que ocultaba la realidad del mayor expolio del conocimiento que haya conocido la humanidad.

Entendida como cambio de paradigma, o simplemente como sustitución de un cambio de paradigma analógico a uno digital, hay una serie de claves de esta lógica en el ámbito de la edición que señala Benchimol (2015, pp. 92-99):

lógica del
algoritmo (II):
ámbito de la
edición

- a. *Redefinición del rol del editor.* En la lógica del algoritmo, el rol del editor cambia. Ya no es la figura que determina qué contenidos pueden o no llegar a manos de los lectores, puesto que pierde autoridad en un contexto donde cualquier persona está en condiciones de publicar contenidos y que estos alcancen una gran audiencia. Eso no significa que deje de ser importante. En el escenario actual resulta imprescindible que un editor pueda seleccionar, distinguir y visibilizar unos contenidos sobre otros.
- b. Acento puesto en la *centralidad del usuario.* El universo digital se articula a partir de la centralidad del usuario. El lector es más un usuario que un lector, en tanto no solo consume contenidos, sino que se los apropia, los comparte y los utiliza para generar nuevos contenidos a partir de los leídos, como sucede con las *fanfiction*. Lo inédito es que hoy tenemos la posibilidad de «escuchar» a los lectores, saber qué les genera el contenido que hemos publicado y ver qué hacen con él.
- c. Presencia de *multiplicidad de formatos, canales y dispositivos.* Un aspecto fundamental de la lógica del algoritmo es poder tener la capacidad de producir contenidos en muy diferentes formatos (como imagen, audio, video, animación, etc.), para muy diferentes canales y muy diferentes dispositivos.
- d. Constatación de la *atomización y personalización.* En el universo digital, los mercados se atomizan y la demanda de los usuarios de una mayor personalización se acrecienta. Por eso cada vez hay más títulos con tiradas más reducidas. Es importante contar en una mayor fragmentación del contenido que habitualmente se produce, pero, sobre todo, dejar de pensar que la unidad de producción ya no son los «libros», sino los contenidos, que deben poder adaptarse y distribuirse de múltiples formas, lo que puede

darse en cualquier subsegmento editorial.

- e. Convivencia de *formas heterogéneas de publicación de contenido*. Las nuevas herramientas tecnológicas permiten reflexionar sobre cuál es la mejor forma de contar un contenido, lo que implica que, en algunos casos, el mejor formato será el texto, pero en otros descubriremos que es un vídeo o tal vez una fotografía interactiva, o un mapa de Google Maps la mejor forma.
- f. Imposición de la *lógica de servicio*. Dado que lo digital se entiende como servicio, la lógica de servicio se adecua mejor a este nuevo mundo digital. Esto significa que la lógica de producción fabril, que ha sido históricamente dominante, queda desplazada en favor de una lógica de producto en el mundo digital, lo que quiere decir que, una vez algo se publica, requiere una atención y un seguimiento permanentes.
- g. Instauración del *lector como centro del modelo de negocio*. Hay una nueva definición del capital de una editorial, que está compuesto por su catálogo de títulos y, cada vez más, por la comunidad de lectores a la que llegan sus contenidos.
- h. En la industria editorial, *aprendizaje como flujo permanente*. Una de las directrices del negocio editorial es establecer una mecánica de trabajo que consiste en pensar ideas para, a la hora de llevarlas a cabo con el menor esfuerzo posible, medir el resultado, aprender y volver a intentar.
- i. Preferencia por *la escucha frente a la publicación*. La máxima de la lógica del algoritmo es publicar menos y escuchar más. En las editoriales ha primado habitualmente la lógica de la producción, pero pocas veces se han articulado estrategias claras y definidas para mejorar la visibilidad de una obra. Si «escuchamos» cualquier red social, todos los días (sin exagerar) encontraremos que cientos de personas se están preguntando «¿qué libro me recomiendan para leer?».
- j. Abundancia del *contenido independiente del formato*. Cada vez más, el contenido tiende a ser independiente del formato en la lógica del algoritmo. Aunque aún no tengamos claro cuál será el formato «definitivo» (nada es definitivo en estos tiempos) que

adoptará nuestro contenido en canales digitales, todo dependerá del tipo de contenido editorial y del volumen de contenido que produzcamos año a año. Una lógica que empieza a estar presente y debemos contemplar de cerca: es lo que se denomina «flujos de producción XML».

- k. Necesidad de *estructuras predispuestas para el cambio*. En el contexto digital de la lógica del algoritmo, las estructuras del negocio editorial cambian. Tal vez el mayor desafío sea preparar que los equipos editoriales estén predispuestos al cambio permanente.
- l. Diálogo y *relación con otras industrias*. Es necesario que la relación con otras industrias se cultive más, cultivando el diálogo de la industria editorial con otras industrias culturales, como el mundo de la música, el cine y los videojuegos, por ejemplo. Ello es importante porque estas industrias han atravesado ya muchos de los cambios que aún están en su fase más reciente en el mundo editorial.

A esta *lógica del algoritmo*, Chartier (2021, pp. 70-71) contraponen la *lógica del mundo impreso*. Se habla en este caso de la lógica del viaje, del pasaje entre las estanterías de una biblioteca, los espacios de una librería o los textos de una página del periódico. Se encuentra así lo que no se buscaba, lo que se ignoraba. Por eso Chartier propone al lector salir de sus hábitos valiéndose de ella. Proteger esta posibilidad de lo inesperado, de lo sorprendente, es una tarea que deben compartir las siguientes instancias: por una parte, los lectores, que deben resistir a la facilidad del clic y comprar libros en las librerías, visitar las bibliotecas, preferir lo impreso a su reproducción digital; por otra, los poderes públicos, cuya obligación consta en decidir las medidas que pueden ayudar a los editores para que mantengan su capacidad de provocación estética y su exigencia intelectual, a las librerías, para que no desaparezcan, y a las bibliotecas, para que se abran a un nuevo público y a nuevas prácticas. Tomar estas decisiones es urgente si se quiere salvaguardar las instituciones y los espacios imprescindibles para el conocimiento verdadero, la deliberación democrática y la experiencia compartida de la belleza.

*lógica del mundo
impreso*

Narración digital y cultura participativa

Como establecen Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, la narración digital es la «forma más reciente y característica de nuestra época» (2018, p. 40). Esta pasa por la pérdida de una forma de referencia más o menos fija como la establecida por el objeto libro. Pese a sus particularidades, todos los libros comparten una arquitectura y unos elementos comunes; sin embargo, la literatura digital no tiene un patrón universal, sino que depende del tipo de dispositivo para el que esté pensada. Así, en ella nos encontramos con los siguientes paratextos: los iconos de las *apps* o del escritorio no cumplen exactamente la función de las cubiertas de los libros, pero sí que suponen una primera presentación literaria de aquello que nos disponemos a leer, si bien, una vez entramos en las obras, todas ellas tienen una pantalla inicial muy similar a las portadas; dado que no existen las páginas, el soporte de escritura de las historias digitales es la interfaz, es decir, aquello que permite a los autores conectar sus obras con los lectores, de tal manera que estos puedan manipular sus contenidos, navegar sus historias, mejorar sus personajes, etc., las cuales pueden diseñarse de acuerdo con lo que el autor quiere contarnos; todo el mundo sabe pasar páginas, pero a manejar una *app* se aprende de manera intuitiva gracias a su propio diseño o a los tutoriales.

cultura participativa

Eso, por lo que respecta a sus características internas. Hacia fuera, los formatos digitales bien pueden insertarse dentro de lo que se ha denominado «cultura participativa» (Jenkins et al, 2009. pp. 5-8). Una cultura participativa es una cultura con barreras relativamente bajas para la expresión artística y el compromiso cívico. En tanto tal, proporciona un fuerte apoyo para crear y compartir creaciones con otros, normalmente bajo la forma de algún tipo de mentoría informal por la cual lo que es conocido por los más experimentados pasa a los menos experimentados. Asimismo, congrega a miembros que creen que sus contribuciones importan y a miembros que sienten algún grado de conexión social unos con otros (por lo menos, les importa lo que otra gente piensa sobre lo que han creado). A la cultura participativa se le pueden atribuir las siguientes características: cambia el foco de la alfabetización (*literacy*) desde la expresión individual a la implicación colectiva; más que tratar con cada tecnología de manera aislada, aspira a adoptar una aproximación

ecológica, favoreciendo la interrelación entre las diferentes tecnologías comunicativas, las comunidades culturales que crecen en torno a ellas y las actividades a las que dan apoyo; emerge como la cultura que absorbe y responde a la explosión de nuevas tecnologías mediáticas que hacen posible, para ventaja de los consumidores, archivar, anotar, apropiarse y hacer recircular contenido de los medios en nuevos y poderosos modos. De este modo, poner el foco en expandir el acceso a las nuevas tecnologías nos lleva a fomentar también las habilidades y el conocimiento cultural que resultan necesarios para desplegar esas herramientas en favor de nuestros propios fines.

Pero la cultura participativa no puede definirse si no es aludiendo al fenómeno conocido como *fandom* (Jenkins et al, 2016, pp. 1-2). En él, los fans no simplemente son consumidores de contenidos producidos por los medios masivos, sino una comunidad creativa que toma materiales en crudo de textos del entretenimiento comercial y se los apropia y remezcla como base de su propia cultura creativa. Existe así una confusión no plenamente consciente entre las formas de la producción cultural y las formas del intercambio social, dado que los fans que reúnen estas características entienden el *fandom* como una comunidad informal definida sobre las nociones de igualdad, reciprocidad, sociabilidad y diversidad. Por una parte, tienen un largo y claro entendimiento compartido de aquello de lo que estaban participando y de cómo su producción y participación del contenido de los medios contribuye a su bienestar común. Por otra, viven una clara tensión entre su cultura y la cultura de las industrias comerciales de la cual toman sus materiales. De este modo, se dan unos fuertes vínculos entre interpretación, producción, cuidado y circulación como potenciales formas significativas de participación.

el fenómeno
fandom

Para terminar, voy a señalar siete claves que, en mi opinión, definen la literatura infantil contemporánea. Vuelvo al inicio del tercer equívoco que me había propuesto deshacer: el de que la literatura infantil es *solo* para niños. Un cambio de perspectiva necesario, a mi juicio, sería el de considerar que la literatura infantil es la literatura que también es para niños. Con todo, este apartado busca dialogar con personas adultas que quieran ejercitarse en la lectura de literatura infantil des-

**Siete claves de la
literatura infantil
contemporánea**

de una concepción respetuosa con las necesidades de la infancia y con la producción literaria que se cataloga como infantil. Vamos con ellas.

identificación cada vez más difícil de la literatura infantil con las tradiciones nacionales

La primera clave es la *identificación cada vez más difícil de la literatura infantil con las tradiciones nacionales*. En el contexto que mejor conozco, y aunque resulte paradójico, diría que cada vez resulta más difícil identificar sin más la literatura infantil española con la literatura infantil en español. El sistema educativo tiende a llevarnos a naturalizar el esquema historicista decimonónico, según el cual la cultura es una suerte de emanación de la lengua autóctona. Por eso se estudia así en las enseñanzas medias, que se implantaron en toda Europa a lo largo del siglo XIX como consecuencia de la construcción de los llamados Estados-nación. Sin embargo, hablamos de un ámbito que se caracteriza, quizá más que ningún otro dentro del campo literario, por una marcada tendencia a la universalización. Puede que la lengua sea un factor de diferenciación de la literatura infantil, pero desde luego no el más decisivo. Y es que el mundo de la literatura infantil, además de la lengua, incorpora, por sus características peculiares, la acción del mundo editorial y la labor de los diferentes mediadores –de los diferentes «adultos escondidos», que diría Perry Nodelman (2020)– que intervienen en ese universo (autores, por supuesto, pero también personas, entre otras, que se dedican a la docencia o que trabajan en bibliotecas). Cada día llegamos más a la conclusión de que los libros infantiles parten de códigos muy universales. Funcionan bien en todo el mundo; la labor de cada país, además de producirlos, consiste en saber cuidarlos y hacerlos accesibles.

ruptura con la idea de que la literatura infantil se identifica, sin más, con una forma particular del código escrito

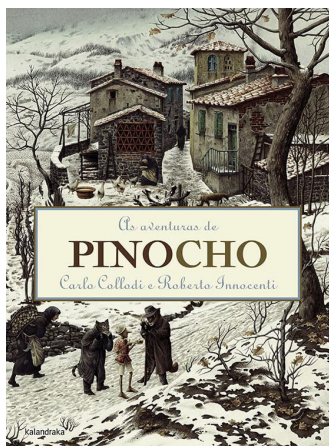
La segunda clave es la *ruptura con la idea de que la literatura infantil se identifica, sin más, con una forma particular del código escrito*. A medida que profundizamos en este mundo, nos damos cuenta de que proliferan los narradores que no solo escriben. De hecho, los hay que no escriben en absoluto. No es infrecuente por ello que la literatura infantil genere un tipo de narración que se basa en los códigos puramente icónicos, visuales y hasta plásticos en ocasiones. *Pájaro* (Thule, 2017), por ejemplo, uno de los álbumes más hermosos que se han publicado en España,



obra que debemos a Beatriz Martín Vidal, parte de una imagen que vio la propia autora cuando –así tuvo ocasión de escuchárselo contar a ella misma– volvía a casa un buen día en su coche. Por el camino reparó simplemente en un balancín del tipo que suele haber en los parques infantiles, lo que en su cabeza generó otra imagen: la de una niña que aterrizaba de un vuelo justo en el momento en el que daba lugar al vuelo de otra. Se trata de un libro bellísimo, que profundiza, en sus escasas páginas, en la importancia de los ritos de tránsito. Para hacerlo, no necesita gastar palabras.

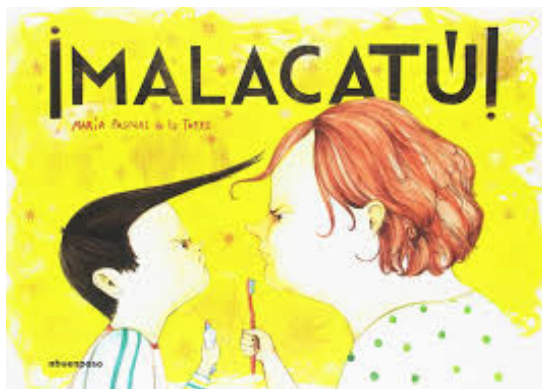
La tercera clave es la *emergencia del formato álbum*. El auge de este formato en todo el mundo es una de las constantes que, a buen seguro, habrá que destacar en el futuro para describir el desarrollo de la literatura infantil en estos años. El álbum, cuyo nombre en español deriva de *album* (en latín, género neutro de *albus*, que significa 'blanco'), es un formato que ha crecido de una manera exponencial desde que comenzó

emergencia del
formato álbum



el siglo XIX. Pero maticemos: formato, que no género. Porque el álbum es una especie de continente capaz de absorber todos los géneros. Existen álbumes narrativos, poéticos, teatrales y hasta ensayísticos. Conviene, no obstante, no confundir los álbumes con los libros ilustrados. En los segundos, la imagen es en última instancia accesoria. Lo es incluso aunque ralle a gran altura o enriquezca el texto al que acompaña. Pensamos, por ejemplo, que *Las aventuras de Pinocho* (Kalandraka, 2005), el clásico de Carlo Collodi, es extraordinario por sí solo, lo que no impide que la edición ilustrada por

Roberto Innocenti sea a su vez una obra maestra dentro de la categoría de libros ilustrados. Sin embargo, si prescindiésemos de las ilustraciones de Innocenti (cosa que no recomiendo a nadie que haga, dado que son excelsas), *Pinocho* seguiría siendo *Pinocho*. El propio formato del álbum, que demanda una nueva forma de relacionar texto e imagen, empieza a ser un elemento narrativo cada vez más desafiante para los adultos también. En *Malacatú* (A Buen Paso, 2018), por ejemplo, de María Pascual de la Torre, asistimos al plano fijo de una escena que sucede

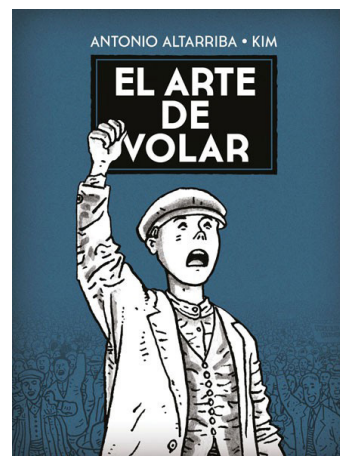


en la cocina de una casa: una madre intenta que su hijo se lave los dientes, cosa que este rehusa, iniciando una divertida guerra de conjuros y maldiciones. En el marco de esa historia principal, los mil detalles que apreciamos en la cocina van desarrollando sus historias paralelas sin gastar palabras. Así vemos, por ejemplo, un combate de lucha

libre entre dinosaurios, a Dart Vader y Luke Skywalker peleando con sus espadas láser, a un gato receloso que juzga la escena y mil detalles más, porque el libro, pese a su aparente sencillez, es inabarcable. Esta manera de narrar difícilmente funcionaría en el formato de un libro ilustrado convencional.

influencia de abajo
a arriba (y no al
revés)

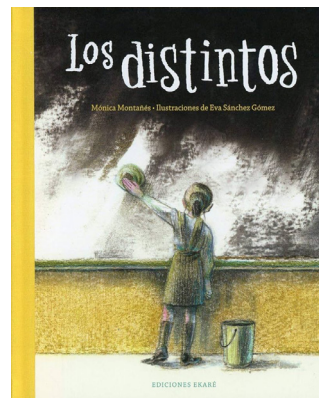
La cuarta clave es la *influencia de abajo a arriba (y no al revés)*. En el terreno de las influencias, quizá podamos sospechar que a estas alturas son los códigos de los libros infantiles los que están impactando en la literatura adulta y no al revés. En el medio del cómic, por ejemplo, esto se aprecia de una manera meridianamente clara. Llamado también tebeo en España, el cómic fue hasta no hace tanto un tipo de literatura barata, elaborada a partir de materiales de no demasiada calidad y de consumo efímero. Por lo menos, en teoría, dado que incluso en sus formatos más humildes siempre ha dado un buen puñado de obras maestras, cada vez reivindicadas con mayor fuerza. Pensemos, por ejemplo, que uno de los libros capitales que ha dado la ficción española, uno de los libros que explica los entresijos del siglo XX español con una variedad de matices subyugante, es *El arte de volar* (Norma, 2009), de Antonio Altarriba y Kim. Y, sí, la doble autoría se debe a que se trata de un cómic y, por lo tanto, hablamos de



guionista y dibujante.

La quinta clave es la *ausencia de temas propiamente infantiles*. Resulta evidente que hay cierta tendencia generalizada a pensar que existen temas exclusivos de la infancia, pero nosotros creemos que los temas propiamente infantiles, si es que los hay, que lo dudamos, no son tan interesantes como las diferentes maneras de tratar cualquier tema con niños. A este respecto, la literatura infantil española tiende a tener cada vez menos temas tabúes. Cualquier realidad, por dura que sea, es susceptible de ser abordada en la literatura infantil. De entre los muchos ejemplos que podrían ponerse, me quedo con uno por el que siento predilección: *Los distintos* (Ekaré, 2020), de Mónica Montañés, ilustrado por Eva Sánchez Gómez. La autora recurre a los códigos de los libros infantiles para contar una historia que podría ser la de sus orígenes familiares: dos niños de la zona republicana son señalados como distintos durante la postguerra española por quienes les rodean. ¿La razón? No tienen padre, dado que son hijos de un exiliado republicano en Latinoamérica. Cuando la familia se reúna de nuevo en Caracas, allí también serán distintos. La reproducción de la mirada de asombro con la que los protagonistas infantiles observan esta dura realidad la hace inteligible para los niños. E incluso nos atreveríamos a decir que también para los adultos que persisten en ignorarla.

ausencia de temas propiamente infantiles



La sexta clave es la *búsqueda de un lector transversal y cada vez más complejo*. Contamos progresivamente con más libros infantiles que se componen buscando satisfacer distintos niveles de lectura, que exploran las posibilidades de los propios libros como formato. Y, como es natural, cuando estamos delante de obras que buscan diversos niveles de lectura, habremos de insistir en que estamos hablando de libros que pueden ser leídos también por niños, pero que no son solo para niños. Los ejemplos que podrían

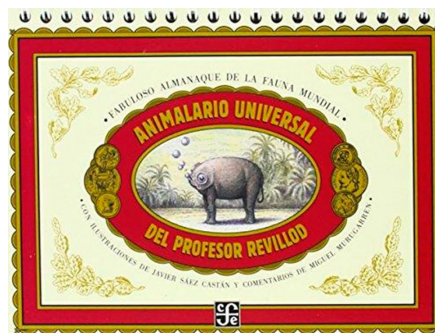
búsqueda de un lector transversal y cada vez más complejo

argüirse a este respecto son legión, pero me quedaré con una pequeña genialidad titulada *El libro de la suerte* (A Buen Paso, 2014), de Sergio Lairla y Ana G. Lartitegui. ¿Qué tiene de particular? El libro puede ser leído en dos direcciones, pues cada una de sus dos tapas es una cubierta que desencadena una historia que se dirige hacia el centro del libro. Las dos historias que se cuentan son las vacaciones del señor Buenaventura y del señor Malapata, cuyas historias se entrelazan sin que en una primera lectura nos demos cuenta. Sendas historias, como ya se podrá imaginar, son de buena y de mala suerte respectivamente.

invitación al juego

La séptima y última clave es la *invitación al juego*. Estamos hablando de una literatura que propone sin complejos adentrarse en lo lúdico. Esta es una de las ventajas más importantes de la literatura infantil sobre la literatura convencional: el escaso prestigio histórico del que ha gozado, paradójicamente, ha acabado por otorgarle un margen de experimentación, indagación y búsqueda que probablemente ya no puedan permitirse otras formas de literatura más encorsetadas. Bastaría con echarle un vistazo al *Animalario universal del profesor Revillod* (Fondo de Cultura Económica, 2003), de Javier Sáez Castán y Miguel Murugarrén. Tiene forma de calendario antiguo, pero su disposición en lengüetas anilladas hace que podamos jugar con las combinaciones potenciales de un bestiario infinito. Quienes se acerquen a él sin complejos ni prejuicios, lo disfrutarán.

Ojalá que tanto como he disfrutado yo elaborando esta modesta invitación a adentrarnos en el pequeño, pero vasto, universo de la literatura infantil.



**Saber más /
Referencias
bibliográficas**

- Aristóteles. (1999). *Poética* (V. García Yebra, Ed.). Gredos.
- Benchimol, D. (2017). 12 conceptos del cambio de paradigma. *Trama & Texturas*, (34), 87-100.
- Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela argentina (1860-1960)* (3ª). Miño Dávila.
- Calinescu, M. (2003). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo* (2ª). Tecnos-Alianza.
- Carandell, J. M. (1977). Reflexiones sobre la literatura llamada infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 32(7), 20-25.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2ª). Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero.
- Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Katz.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., & Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Cox Gurdon, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*. Urano.
- Davies, W. (2019). *Estados nerviosos. Cómo las emociones se han adueñado de la sociedad*. Sexto Piso.
- Drucker, P. F. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*, 274.
- Dupont, F. (2001). *La invención de la literatura*. Debate.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Grenby, M. O. (2002). Adults Only? Children and Children's Books in British Circulating Libraries, 1748-1848. *Book History*, 5, 19-38.
- Grenby, M. O. (2007). Chapbooks, Children, and Children's Literature. *The Library. The Transactions of the Bibliographical Society*, 8(3), 277-303. <https://doi.org/10.1093/library/8.3.277>
- Hazard, P. (1988). *Los libros, los niños y los hombres* (5ª). Juventud.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*. Polity.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*.

- Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- Merino, J. L. (2015). Literatura y nuevas tecnologías. *Iberoamericana*, 15(58), 193-205. <https://doi.org/10.18441/ibam.15.2015.58.193-205>
- Montaigne, M. de. (2014). De la educación de los hijos. En J. Yagüe Bosch (Ed.), *Ensayos* (pp. 315-383). Galaxia Gutenberg.
- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia.
- Núñez Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: Aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Quintanal Díaz, J. (1999). *La lectura de regazo, más que un derecho una necesidad*. Dykinson.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós.
- Rodríguez de las Heras, A. (2015). *Metáforas de la sociedad digital. El futuro de la tecnología en la educación*. SM.
- Rodríguez, J. C. (2005). Lectura y educación literaria. En G. Núñez Ruiz & M. Campos Fernández-Fígares (Eds.), *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)* (pp. 5-50). Akal.
- Sánchez Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la literatura infantil: Hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 14-15, 525-560.
- Sendak, M., & Haviland, V. (1971). Questions to an Artist Who is Also an Author: A Conversation between Maurice Sendak and Virginia Haviland. *The Quarterly Journal of the Library of Congress*, 28(4), 262-280.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.