

**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

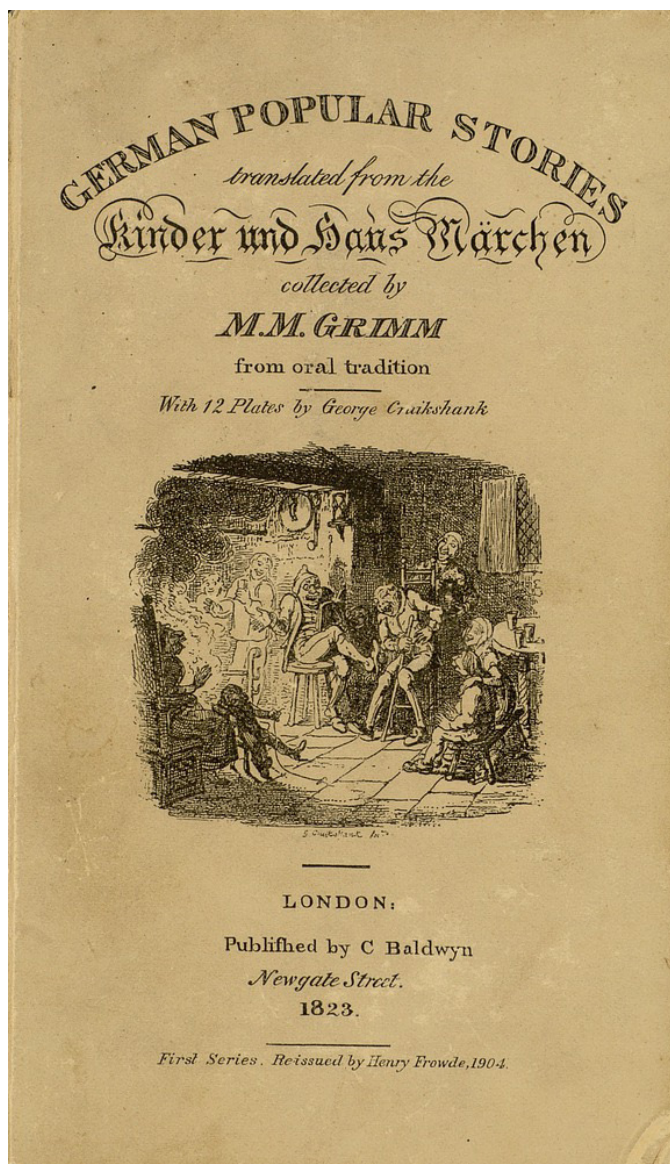
André Kertész

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*.

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

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.