



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**¡SHSSS! ¿DE ESO NO SE PUEDE HABLAR!
LITERATURA INFANTIL, EN BUSCA DE
PALABRAS PARA NOMBRAR**

Autora

Leidy Johana Rivillas Arbeláez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



¡Shsss! ¡De eso no se puede hablar! Literatura infantil, en busca de palabras para nombrar

Leidy Johana Rivillas Arbeláez

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Línea de Investigación:
Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de Investigación:

DIVERSER

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

A mi mamá, Luz Marina Arbeláez Pulgarín, que me ha heredado una fortaleza que de otro modo no conocería.

A mi mamá pedagógica, la maestra Hilda Mar Rodríguez Gómez, que con su apoyo y amor me sigue mostrando que hay otras formas de vivir, de existir, de estar aquí.

A la mujer que soy, por sus luchas, esas que ha librado incluso contra sí misma, y que le han permitido seguir aquí.

Por Julia y para la Julia que habita en mí.

CONTENIDO

¡Comer!, gritó el cerdito: Historia de un encuentro	1
1. ¿Ustedes qué se imaginan? ¿Qué historia se esconderá en este texto?.....	10
2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura infantil?	13
2.1. Tiempo de historia: una realidad de palabras e imágenes.....	19
2.2. Mirar pa' dentro: ¿qué pasa en Latinoamérica y en Colombia con la literatura infantil?	51
2.3. ¿Literatura infantil? ¿Una literatura chiquita o para chiquitos?	68
3. Shsss, de eso no se puede hablar, ¿o sí?	83
3.1 ¿Qué hay en ese baúl? Canon y clásicos en la literatura infantil	85
3.2. Ya se fueron, ¿hablamos de eso? Nuevos temas y censura en la literatura infantil ..	90
3.3. Entonces, ¿de eso sí se puede hablar? ¿Por dónde empezamos?	103
4. Había una vez un libro (o dos o tres) que escondía un secreto (o dos o tres)	109
4.1. La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño	117
4.2. Oliver Button es una nena	120
4.2. Una niña con sombra de niño y un niño con apodo de niña, ¿algo en común?	122
4.3. Para leer-nos: libros que abordan los roles y las expresiones de género	125
4.4. Para explorar-nos: libros que hablan de diversidad sexual	130
4.5. Apuntes sobre la Colección Semilla	138
5. Y colorín colorado: algunas conclusiones	142
6. Árboles rojos en el camino: atreverse a ver las posibilidades.....	144
7. Referencias	146

RESUMEN

La historia de un encuentro, de un libro, de un personaje, de una niña que le enseñó a otra, una ya crecida, que hay formas distintas de ser mujer, lo que llevó a desarrollar esta investigación que pretende adentrarse en la historia de la literatura infantil para identificar los momentos en los que se diversificaron las temáticas abordadas y analizar, a partir de un corpus de obras, los roles, la diversidad sexual y las expresiones de género, así como las imágenes de los niños y las niñas. Dado que en esta investigación se deseaba hacer una exploración de la literatura infantil como concepto y como texto literario, se optó por una investigación documental, la cual se realizó en dos vías: la primera fue una revisión de la historia de la literatura infantil para develar los momentos de ruptura en los que surgieron textos que centraban su atención en temas diferentes a los abordados tradicionalmente; la segunda se preguntó por cómo la literatura infantil permite una aproximación a la diversidad sexual. Las obras literarias elegidas para el análisis fueron *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* (1976), de Christian Bruel, y *Oliver Button es una nena* (1986), de Thomas Anthony dePaola, libros que muestran aspectos específicos relacionados con los roles y los estereotipos de género instalados en la formación de los y las niñas. Adicionalmente, se presenta un corpus de libros que abordan los roles, las expresiones de género y la de diversidad sexual, con el ánimo de ser invitación al descubrimiento de los mismos. Finalmente, se concluyó que es necesario observar la literatura infantil desde sus diferentes perspectivas y para que cambie la concepción que se tiene de ella se debe transformar, también, la idea que se tiene de la infancia, por esto, se recomienda ofertar cursos sobre literatura infantil electivos para todas las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como parte del componente común del Departamento de Pedagogía, con el propósito de estudiar este tipo de literatura, un estudio que permita entender que explorar la historia de la literatura infantil también es explorar la historia de la infancia y de la pedagogía.

Palabras clave: Literatura infantil, género, roles de género, expresión de género, diversidad sexual.

ABSTRACT

The story of an encounter, of a book, of a character, of a girl who taught another girl, one of them a little all grown up, that there are different ways of being a woman, which led her to develop this research that aims to delve into the history of children's literature to pinpoint the moments in which the topics addressed were diversified and analyse, in a corpus of works, roles, sexual diversity and gender expressions, as well as the children's depictions in it. Given that the aim of this research was to explore children's literature as a concept and as a literary text, documentary research was chosen, which was carried out in two ways: the first reviewed the history of children's literature in order to reveal the moments of rupture in which texts started focusing their attention on issues different from those traditionally addressed; the second inquired how children's literature allows an approach to sexual diversity. The literary works chosen for the analysis were *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* (1976), by Christian Bruel, and *Oliver Button is a sissy* (1986), by Thomas Anthony dePaola, books that show specific aspects related to gender roles and stereotypes present in children's education. In addition, a corpus of books that deals with roles, gender expressions and sexual diversity is presented, with the intention of being an invitation to peruse them. Finally, it was concluded that it is necessary to observe children's literature from its different perspectives and in order to change the conception that one has of it, the idea that one has of childhood must also be transformed. Hence, it is recommended to offer elective courses on children's literature in the Faculty of Education at Universidad de Antioquia as part of the common component of the Department of Pedagogy, with the purpose of studying this type of literature, a study that allows to understand that by exploring the history of children's literature, the history of childhood and pedagogy can also be explored.

Key words: Children's literature, gender, gender roles, gender expressions, sexual diversity.

¡Comer!, gritó el cerdito¹: Historia de un encuentro

*Los libros nos transforman, la lectura nos transforma.
Y quiero creer que casi siempre nos transforman
para bien, para más, para mejor.*

Héctor Abad Faciolince

Una mañana en el metro de Medellín, una mañana cargada de luz, de expectativas, de ansiedad. Un viaje al lugar que sería mi hogar durante cinco años, un viaje que me cambiaría para siempre, que transformaría mi visión del amor, de la amistad, de la religión, de la vida, del mundo.

Ese día debía presentarme antes de las 9:00 a.m. en el Parque Biblioteca San Javier para empezar lo que sería mi primer día de trabajo. ¿En una biblioteca? Sí, en una biblioteca. Para una chica criada en un pueblo, entre árboles frutales y baños a la orilla del río, trabajar en una biblioteca no era un ideal, los libros no eran un ideal. Claro que iba a la escuela, que sabía leer y que, por supuesto, en mi casa había algunos libros; pero yo había decidido jugar, solo jugar mi infancia, y mis padres lo habían permitido. Mis días transcurrían entre la escuela, los juegos y la iglesia, donde mi papá era sacristán. El solo hecho de pensar en las bibliotecas me mareaba y había decidido evitarme el mareo y no volver a ninguna.

Años después, para mi sorpresa, ahí estaba yo, empezando mi vida laboral justo en una biblioteca. Estaba confundida, obviamente, pero también contenta ante la posibilidad de alcanzar cierta independencia económica y poder continuar mis estudios, que se adentraban por ese entonces en el mágico mundo de la Administración de Empresas. El mundo se ve más fácil desde un escritorio, a través de la redacción de cartas comerciales y los paquetes contables no te dejan tiempo para dudar; para eso era buena, eso era lo que quería.

“Eso era lo que quería”, ¡ja! Imagine usted a una chica de 18 años que llegó hace solo dos

¹ *¡Comer!, gritó el cerdito* (2011), es un libro de imágenes escrito por Jonathan London e ilustrado por Delphine Durand, pertenece a la Colección Buenas Noches publicada por Norma.

años a la “gran” ciudad de Medellín y que, prodigiosamente, sabía lo que quería. Imagine también su confusión al encontrarse, de un día para otro, inmersa en un Parque Biblioteca, en ese espacio lleno de estudiantes universitarios dedicados a leer, a escribir, a pensar. Imagínela entre futuros profesores de literatura, de matemáticas, entre bibliotecólogos, filósofos y periodistas. Imagine su cara cuando por doquier veía gente con libros: prestándolos, devolviéndolos, comprándolos, robándolos, hablando de ellos. Piénsela, por un momento, por solo un momento, cuando escuchó leer, cuando con todo su ser escuchó que alguien leía con amor, con alegría, con pasión y, vaya más lejos, querido lector, vea su rostro cuando alguien, por un motivo que aún hoy no logra comprender, decidió leer para ella.

Algunas personas suelen decir que las bibliotecas son lugares mágicos, espacios donde puedes encontrar el más fascinante puente hacia nuevos mundos. Yo, por mucho tiempo, pensé que era así, pensé que mi encuentro con la literatura había sido un encuentro mágico, una maravillosa coincidencia; pero ahora que logro ver claramente, veo que mi amor por la literatura no surgió de un hechizo mágico, sino, simplemente, por un contagio.

Tres personas marcaron, para siempre, mi forma de acercarme a los libros, tres apasionados personajes me contagiaron su pasión por las palabras, por la lectura personal y la lectura en voz alta, por la literatura. Me leían, me explicaban, me hablaban, me escuchaban, me consolaban cuando sentían que una lectura calaba en mí. Un filósofo, un periodista y una licenciada en literatura me abrieron una puerta y me mostraron un camino que recorro poco a poco, con cierto temor, con cierta alegría, desde el 2007 hasta hoy.

Carlos Ruiz Zafón, en su libro *La sombra del viento* (2003), dice que:

Pocas cosas marcan tanto a un lector como el primer libro que realmente se abre camino hasta su corazón. Aquellas primeras imágenes, el eco de esas palabras que creemos haber dejado atrás, nos acompañan toda la vida y esculpen un palacio en nuestra memoria al que, tarde o temprano —no importa cuántos libros leamos, cuántos mundos descubramos, cuánto aprendamos u olvidemos—, vamos a regresar.

(p. 14)

Y, por supuesto, yo no soy la excepción. Recuerdo ese primer libro, recuerdo cómo, antes de leerlo, Gina (la licenciada en literatura) me habló de él; puedo evocar el instante mismo en que me preguntó: “Joha, ¿vos has leído alguna vez a Mario Mendoza?”. Recuerdo su alegría cuando le dije que no, recuerdo sus ojos acrecentándose, sus manos mostrándome un libro, una foto, su voz empezando a hablar sobre fragmentos realmente impactantes, su invitación a una conferencia del autor. Recuerdo mi excitación al verlo, mi alegría, mi confusión. Recuerdo mi encuentro con *Relato de un asesino* (2001), el paso imperceptible de las horas, las frases que me dejaban en estado catatónico, las imágenes imborrables que quedaron en mí y, también, la posterior idolatría hacia todas las obras de Mendoza y hacia el mismo Mendoza. Un poco después, llegué a las páginas de Héctor Abad Faciolince (otra vez de la mano de Gina), y me perdí en los abrazos y los besos de su padre, en las fronteras de *Angosta* (2003), en los monólogos de Bernardo Davanzati, en su *Tratado para mujeres tristes* (1996), en sus columnas de opinión. A él le siguieron muchos escritores colombianos que me atraparon y mantuvieron viva esa llama que se había encendido al leer a Mendoza, entre ellos Jorge Franco con *Paraíso travel* (2001) y su odisea sobre el viaje, la pérdida física y emocional, Santiago Gamboa con *El síndrome de Ulises* (2005) y con todos sus planteamientos sobre la emigración, la soledad y la nostalgia. También soñé con la historia de Sayonara, la prostituta que, bellamente, retrata Laura Restrepo en *La novia oscura* (1999); sufrí por un amor que casi no es en *La multitud errante* (2001) y me enfrenté a los mismos miedos que Mateo en *Demasiados héroes* (2009). Este libro me obligó a parar mis lecturas, me perturbó de tal modo que tenía miedo todo el tiempo, no resistía la idea de que una historia me volviera a tocar de esa manera.

Luego, al lado de Johansson (el periodista, que además ya estaba cansado de que solo leyera literatura colombiana), ideamos un plan para que yo empezara a leer los clásicos de la literatura universal. El plan falló. Dejé de leer para mí y empecé a leer para los demás. Descubrí “la alegría de leer”, experimenté el placer de darle vida a las letras y hacerlas llegar hasta los oídos de otros, sentí maravillada cómo mi voz se avivaba con cada palabra, con cada frase, con cada lectura. Empecé a leer cuentos desesperadamente. Buscaba a mis futuros oyentes en ellos y caí de nuevo en la trampa de verme reflejada. Volví a la literatura

colombiana, conocí a Andrés Caicedo, a Manuel Mejía Vallejo y, en la voz de Johansson, me dejé seducir por Gabriel García Márquez; me sedujeron sus amores eternos, sus paisajes cercanos, sus historias cargadas de sueños, sus realidades increíbles. A su vez, llegó la poesía a mi vida, llegó, específicamente, Jaime Sabines a mi vida, llegó en la voz de Arbey (el filósofo), en la de Johansson, en la voz del propio Sabines, y me estremecí cuando él leyó en el Palacio de Bellas Artes y yo escuché (años después en una grabación) el poema a la *Tía Chofi* (2005):

Amanecí triste el día de tu muerte, tía Chofi,
pero esa tarde me fui al cine e hice el amor.
Yo no sabía que a cien leguas de aquí estabas
muerta con tus setenta años de virgen definitiva,
tendida sobre un catre, estúpidamente muerta. (p. 111).

A Jaime Sabines lo vi llegar, lo vi instalarse en mi vida, lo escuché, lo leí, lo lloré y abrí paso a todas las lágrimas y las emociones que llegaron después con Vinícius de Moraes, Gioconda Belli, Idea Vilariño, Juan Gelman, Darío Jaramillo Agudelo, Rosario Castellanos, Alfonsina Storni, Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, poesía, poesía y más poesía.

Inmediatamente, Arbey empezó a hablar sin parar de un escritor checo, emigrante él, nostálgico, tristón. Un escritor que fue pianista, que fue profesor, que fue perseguido, criticado, prohibido, un escritor que padeció el dolor de ver sus libros arder, un escritor que fue de culto hasta que todo el mundo empezó a leerlo, Arbey entre el mundo, y yo, por supuesto. Escuché el nombre de Milan Kundera ligado a su obra “más reconocida”, *La insoportable levedad del ser*, y quería leerla.

Precisemos esto: no quería leerlo a él, no al escritor que había sufrido tanto para poder escribir y publicar, no; quería leer ese libro, porque era el libro del momento, todos hablaban de él, todos querían leerlo, ¿quién era yo para no querer hacer lo mismo? Rogué, supliqué, imploré para que me prestaran el libro que, como era supuestamente nuevo, no estaba entre la colección de la biblioteca. Arbey, que lo había comprado, hizo una lista para prestar el libro y el puesto que ocupé fue el quinto. Debía esperar a que cinco personas leyeran el libro antes

que yo. Eso no era posible, mis ansias no me dejaban, así que fui hasta la biblioteca de la Universidad de Antioquia (que por esa época ya era mi Universidad, ya que luego de terminar Administración, tomé la irracional decisión de estudiar Trabajo Social) y busqué por todas partes un ejemplar que aparecía disponible y que en realidad nunca quiso ser encontrado. Sin más opciones, verifiqué la vasta colección que tenía la Universidad de obras de Milan Kundera, títulos como *La broma*, *La identidad*, *La despedida*, *La lentitud*, entre otros, se me presentaron provocadores, pero solo logré identificarme con uno: *La ignorancia* (2000). No puedo describir mi experiencia con ese libro, no es posible expresar lo que sentí cuando el narrador dijo:

Un día sabrá y comprenderá muchas cosas, pero ya será demasiado tarde, porque su vida habrá tomado forma en una época en que no sabía absolutamente nada. (p. 166)

Irena, la protagonista, se da cuenta de que cometió un error irreparable en la edad de la ignorancia. ¡Dios mío, la edad de la ignorancia! Seguí leyendo, seguí buscando, ¿cuál era la edad de la ignorancia? La encontré y junto a este descubrimiento estaba yo, una chica de 20 años, perdida en el mundo, leyendo a Milan Kundera, tomando en mis manos un libro que decía que los 20 años eran la edad de la ignorancia. No puedo seguir hablando de esto, es imposible describir el tamaño de mi angustia.

Sin embargo, diré que, por fin, leí *La insoportable levedad del ser* (2001) y claro, me gustó, pero dejó en mí un vacío soportable, ese vacío que deja un deseo luego de ser alcanzado y que nos hace preguntarnos, al igual que Pedro Guerra: “¿por qué me he vuelto loco por nada?”. Seguí leyendo a Kundera, lo leo aún y me digo que nunca voy a terminar de leer su obra, que voy a releer algunas de sus novelas, que voy a seguir buscando en ellas sus huellas autobiográficas, sus datos históricos, que voy a seguir reflexionando sobre sus planteamientos, pero que no voy a terminar de leerlo. Tengo que dejar algo para sorprenderme después. No puedo agotar todo en una sola vida.

Hay más lecturas después de Kundera, buenas lecturas, unas que, como él, me hicieron ir más allá de Latinoamérica para descubrir otros conflictos, otros cielos, otras formas de ver

la vida y de vivir el amor, de tramitar el dolor, de elegir, encontrarme con Muriel Barbery, Amelié Nothomb, Michael Ende, Rosa Montero, Alessandro Baricco, Hermann Hesse, Aldous Huxley, George Orwell, Bernhard Schlink, Chinua Achebe me hizo preguntarme por las posibilidades de la literatura más allá del placer y del disfrute. Pero antes de llegar a ellos, justo cuando empecé a descubrir a Mario Mendoza, hubo un encuentro aún más trascendental, uno que se dio en un espacio pequeño del Parque Biblioteca, uno que quedaba al fondo, allá al fondo del pasillo. Fueron encuentros que se dieron en mi vida de manera paralela y que, creo, lograron nutrirse unos a otros.

La Sala Infantil se abrió ante mí tal como se abrió ante Bastián el mundo de Fantasía, ese espacio casi blanco por la imposibilidad de saber de ante mano qué lo habitaba fue llenándose de colores, de personajes, de historias, a medida que yo misma sembré las semillas de la exploración y el estudio de sus páginas, del pacto con la imaginación. Llegué allí cuando se me trasladó del área de Circulación y Préstamo del Parque Biblioteca, yo sentía que ya no quería estar en ese lugar y cada que podía me escapaba a esa Sala Infantil donde las risas y la creación se dejaban ser, mi jefa del momento se dio cuenta de esto y, cosa maravillosa, no me regañó, sino que me preguntó si quería cambiarme de lugar de trabajo, contesté que sí y entonces ella, sin saberlo, transformó para siempre mi vida.

Ese lugar, ese espacio lleno de ilustraciones hermosas pegadas por todas partes, de exposiciones de garabatos coloridos que llegaban solo hasta media pared, de estantes, sillas y mesas pequeñas de tonos chillones y de puffs, en donde había incluso un baúl lleno de libros, invitaba a la alegría y yo, tan llena de nostalgia por la pérdida que la única patria que conocía, me dejé envolver por ella. Allí me encontré con Milena, una estudiante de trabajo social que desbordaba ironía y que tenía una carcajada casi tan fuerte y fácil como la mía, y con Bibiana, una estudiante de pedagogía infantil juiciosa, dedicada, apasionada por el aprendizaje en la primera infancia, y juntas exploramos, estudiamos, experimentamos y descubrimos la potencia de la promoción de lectura y de la literatura infantil. Juntas le enseñamos a nuestra voz la resistencia y el tono propicio para la lectura en voz alta, una que lograra cautivar a los y las niñas y les permitiera fascinarse por la historia narrada; juntas nos volvimos brujas, gotas de agua, payasas, bailarinas, cantantes, titiriteras, conejas, monstruos;

juntas aprendimos a rugir como leonas salvajes, a morirnos de susto y emoción, a llorar a gritos; juntas fuimos los hermanos Grimm, Charles Perrault y Hans Christian Andersen.

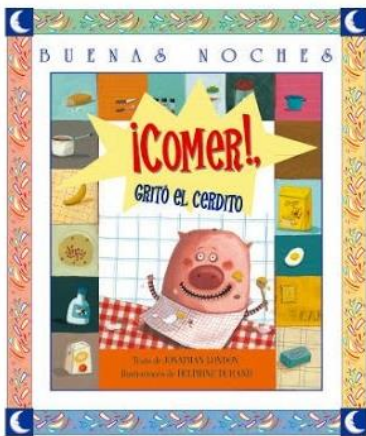
Estando allí me di cuenta de que ese lugar extraño para mí no se llamaba Sala Infantil, sino Sala de Literatura Infantil y eso, realmente, marcaba una diferencia, en mis primeros acercamientos, cuando me escapaba de mi lugar de trabajo asignado, lo que hacía era ayudar a preparar material para actividades manuales, es decir: calcaba, recortaba, calcaba, recortaba, sacaba punta a los lápices y a los colores, recortaba, y entre eso las conversaciones y las risas iban y venían, pero luego, estando allí de tiempo completo, y a veces de tiempo repleto, descubrí que ese componente de “Literatura” en el nombre de la sala era el que más importaba, no era una Sala Infantil y ya, no era un espacio para las manualidades o para que los y las niñas se quedaran un rato, era un espacio para acercarse a la literatura desde sus múltiples lecturas y formatos, para ver y leer imágenes, para narrar cuentos inventados, para escuchar leer, para leer en voz alta, pero también para mirarse a los ojos, para abrazarse, para agacharse y atreverse a mirar el mundo desde otro lugar.

Así que un día mientras reubicaba (acción de revisar si los libros, uno por uno, están bien ubicados en los estantes de acuerdo a la clasificación Dewey²) esa acción que solía

² El sistema de clasificación decimal Dewey, es la viva constatación de la opción política de un bibliotecario por generar un orden social que le era mandado. Mejor dicho, pongámoslo claro. En los universos simbólicos y en las estrategias simbólicas en las que se movió, como norteamericano que vivió a finales del Siglo XIX como intelectual, él era un intelectual; Resulta que el sistema de clasificación va del 0 al 900, miren eso. Entonces qué hizo él; se puso a pensar, lo que diferencia al hombre de cualquier animal es la racionalidad, entonces eso significa que él es capaz de pensar y construir una vida interior, entonces ahí está la psicología y la filosofía, clasificada con el 100, miren ese asunto. Pero cuando el hombre es capaz de sentir que tiene una vida interior y de reflexionarse en el mundo, tiene la necesidad de relacionarse con lo interior, con lo trascendente, entonces aparece la religión, 200. Entonces, dijo, ah eso no es posible sino estamos juntos porque el 94 lenguaje es un hecho social, divagaba, pero cómo así, a donde vamos a dejar todo lo que construye eso que es el lenguaje, le puso el 400. Después dijo, cuando somos capaces de estar juntos, viene la reflexión científica, un lenguaje de especialidad que son las ciencias puras, 500. Pero es que hay unas ciencias aplicadas, la medicina, la enfermería, las tecnologías, el 600. Ah, pero como que por allá se arrepintió y dijo, pero nosotros no somos solamente razón, somos también arte, el 700. Pero es que hay arte tan sublime y a mí me gusta tanto como intelectual, la literatura, que le voy a dar un número aparte el 800. Pero en el mundo estamos y el mundo tiene una historia y tiene una geografía, entonces el 900. Miren la tendencia antropocéntrica que tiene todo eso que es muy fuerte; el hombre es el dueño de la naturaleza y la ordena. Pero también esas tendencias egocéntricas de la cultura anglosajona: entonces cogió, 800, yo hablo inglés, el inglés es primero, 810 - Literatura inglesa. Pero como Inglaterra es tan

ejecutar de manera mecánica cambió, Bibiana me dijo que le encantaba reubicar y yo me pregunté, y le pregunté a ella, cómo podía disfrutar algo tan simple que de tanto repetir se volvía automático, así que me explicó su fórmula: reubicar, pasar sus manos por cada libro, con calma, sin prisa, era la oportunidad perfecta para tomar el libro, mirarlo, abrirlo, leerlo, conocerlo, ese era el secreto, más simple y menos automático de lo que yo pensaba. Ah, ¡así que para eso sirve reubicar!, así que eso es lo chévere de este asunto, me dije, y por imitación, por contagio, comencé a hacerlo también. Allí fue, fue en ese preciso momento cuando mi vida cambió para siempre.

Luego, empecé a fijarme mucho en las actividades de promoción de lectura que hacían mis compañeras, en cómo tomaban el libro, cómo se paraban o se sentaban ante el público, cómo jugaban con el tono, el volumen y el ritmo de su voz, cómo invitaban a la lectura, a la participación, a las actividades y, claro, yo también quería hacerlo. Así que decidí empezar a prepararme para ello. Comencé a practicar la lectura en voz alta para mí, para mi mamá, para mi perrita, después, les leía a mis compañeras y, finalmente, un día, aparecieron dos niños y una niña, todos cogidos de la mano y de aproximadamente cinco y seis años que llegaron a la Sala pidiendo que les leyeran, Bibiana me miró y me dijo: Joha, hágale pues. ¡Y le hice!



Me levanté y sentí cómo un suspiro gigante salió de mí, tomé el libro que tenía preparado para ese momento, saludé a los niños y a la niña invitándoles a pasar a la salita de lectura, nos sentamos en las pequeñas sillas, todos muy cerca, me presenté, les pregunté sus nombres, tomé el libro en mis manos, lo puse frente a ellos y dije: el título de este cuento es “¡Comer!, gritó el cerdito” y comencé a leer para ellos, la voz me temblaba, los cachetes me temblaban, las manos me temblaban, ellos miraban el cuento fascinados y se reían con

importante, le voy a sacar un pedacito, 820. Como tenemos un hermano, casi es un primo nuestro, el alemán, pongámoslo acá, el 830. Oíste y los franceses que fueron tan importantes, una lengua franca durante casi dos Siglos, 843. O los italianos, 850. Ah y los españoles, el 860. Ah, pero teníamos literatura griega y latina, el 870 y el 880; Y coge todas las literaturas que tienen más de 4 mil años de existencia, la literatura oriental, y todo eso, todas las recoge en el 890. Y así se ordenan las bibliotecas desde hace casi 150 años. (Álvarez, 2017, p. 93)

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2875/1/PA01120_laura_clara.pdf

las travesuras del cerdito, con sus primeras palabras, con las ilustraciones. Al terminar, no pude decir mucho, solo gracias, también escuché sus gracias y recibí sus abrazos. Desde eso, nunca he parado de leer en voz alta y, mejor aún, nunca he dejado de sentirme temblar ante quienes me escuchan, verles disponer su cuerpo a la escucha de mi voz, verles concentrar su atención en el libro que sostengo en mis manos, sentirles incluso aguantar la respiración en algunos fragmentos es, sin duda alguna, de lo más satisfactorio que he experimentado en mi vida. Saber que mi voz, mi lectura, mi interpretación de un texto puede permitir el encuentro con algo más es un motivo para seguir aquí.

Seguí leyendo literatura infantil para mí y para los otros, y en esas búsquedas de textos me encontré con unos que no se limitaban a contar aventuras de personajes variados, descubrí unos que además narraban dolor y sufrimiento, amor y deseo, muerte y conflicto, dudas y enigmas existenciales, entre esos, por ejemplo, a *Juul*, de Gregie de Maeyer, a Mara, la protagonista de *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar, a Willy, el personaje principal de muchos libros de Anthony Browne, a *Greta, la loca*, de Geert De Kockere y luego, me vi frente a *Rey y Rey*, de Linda de Haan, *Paula tiene dos mamás*, de Lesléa Newman, y *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, de Christian Bruel, estos libros causaron gran impacto en mí y mi grupo de trabajo, algunos compañeros y compañeras que no habían vivido el mismo proceso con la literatura infantil que habíamos logrado Milena, Bibiana y yo se escandalizaron ante ellos y dijeron que esos libros no eran para los y las niñas, allí empezaron mis preguntas, ¿cómo así? Son libros que llegaron a la colección infantil, ¿cómo no van a ser libros para niños? ¿Es que de eso no se puede hablar con ellos o qué? Su percepción sobre los textos hizo que conversaran con la bibliotecóloga que por ese entonces lideraba la biblioteca y esta decidió retirarlos de la colección mientras eran estudiados por una psicóloga y una trabajadora social, sí, censura, sí, miedo, sí, cobardía, sí, sí, sí, hablar de esos temas generaba escozor en los adultos y ese escozor, parece, debía ser transmitido a los y las niñas.

Pasado un tiempo los libros volvieron a la sala y yo me abalancé sobre el texto de Julia y me fui con él a un rincón, la primera vez que lo leí no pude detenerme mucho en él porque la indignación de mis compañeros no dio espacio para nada, pero ahora sí, ahora sí había

tiempo para tocar, para observar, para leer, para saborear. Julia me marcó, esa niña me pareció tan verdadera, tan real, tan cercana, tan, tan, tan parecida a mí, que sentí miedo de seguirlo leyendo. Nunca trabajé ese texto con grupos ni con niños, con jóvenes o con adultos, nunca se lo leí en voz alta a nadie, ahora, mirando en retrospectiva, creo que sentía que ese libro escondía un secreto, un secreto mío que no quería que nadie descubriera porque ni yo misma lo había descubierto aún, tardé diez años más en reconocer que lo había descubierto y en atreverme a contármelo a mí misma y a algunos seres cercanos. Por Julia y para la Julia que habita en mí es que me animo a realizar este trabajo de investigación.

1. ¿Ustedes qué se imaginan? ¿Qué historia se esconderá en este texto?

Caminar. Caminar rápidamente. Encontrarse de frente con un parque. Mirarlo. Ver muchas hojas sueltas. Recordar un libro. Parar. Parar para dejarse pensar, para dejarse recordar el libro. Pensar en su formato, en sus colores, en las líneas sutiles, en el texto contundente, en esa frustración, en ese no hallar un lugar en el mundo para ser. Pensar en esa niña a la cual se le pide que sea quien no es. A la cual se le pide tener actitudes en las que no se reconoce. A la cual se le pide vivir una vida que no es la suya. Querer tener el libro en las manos. Imaginar qué pasaría si tuviera el libro allí. Lo volvería a leer, tal vez, o simplemente observaría las ilustraciones buscando cosas que no he buscado, viendo nuevas formas que antes, a pesar de haber pasado por allí mil veces, no había visto, porque así es la literatura infantil, ¿no? Así son los libros álbum, los libros de imágenes, incluso las novelas, siempre tienen algo nuevo para decir, una nueva línea para mostrar, un nuevo camino para trazar, una nueva historia para contar, como la vida misma. Una donde lo dicho adquiere nuevos significados, donde las líneas tienen mil formas diferentes, donde los caminos se bifurcan y se mueven en busca de otras aventuras, donde las historias son infinitas dependiendo de quien las narre. Lo que se observa en el libro no es tan diferente de lo que se observa en la vida misma: se pasa una y otra vez por las páginas del libro buscando algo, así como se pasa una y otra vez sobre sí misma buscando nuevas cosas que puedan permitir resolver enigmas, encontrar otras maneras de ser, de vivir. Y en esa búsqueda, en esa lectura constante de los nuevos o de los mismos libros, se va descubriendo que es cierto,

que sí hay otras formas de ser y de existir, formas que no son nuevas realmente, pero que la literatura hasta hace muy poco no se había atrevido a nombrar.

Lo que hoy denominamos literatura infantil, inicialmente, se relacionaba con las historias orales que se contaban en los espacios de convivencia, poco a poco estas historias de tradición oral empezaron a registrarse y a servir como ejemplo y modelo para los niños y niñas³, para mostrarles cómo debían comportarse y qué podía pasar si no seguían las normas establecidas por los adultos⁴. Aquí surgen los cuentos de hadas, que buscaban disfrazar la realidad con su tono aleccionador característico. No mientas, nos grita *Pedro y el lobo*; no hables con extraños, nos dice la madre de *Capercita roja*; no te dejes llevar por la curiosidad, nos advierte *Barba Azul*; no seas glotón, nos explican *Hansel y Gretel*. Luego, se fue adentrando poco a poco en la vida cotidiana, cambiaron los personajes y las situaciones, la fantasía le cedió paso a la realidad, pero sin salirse de la metáfora y del tono aleccionador. Sin embargo, a mediados del siglo XX, mucho después de la formalización que realiza Comenio sobre la enseñanza de los textos a partir de imágenes y la aparición de su *Orbis sensualium Pictus* (1658), considerado el primer libro documental para niños, la literatura infantil universal

³ Es de anotar que la infancia, tal como lo señala Philippe Ariès, es una construcción del siglo XVIII, posterior a la formulación que hace Rousseau sobre El Emilio. Asimismo, la denominación de *literatura infantil* aparece a comienzos del XVIII, donde después del reconocimiento de la infancia como población específica también se reconoce una literatura creada especialmente para ella.

⁴ Al respecto, esta cita de Ariès: Una miniatura otomana del siglo XI nos da una impresionante idea de la deformación que el artista hacía sufrir a los cuerpos de los niños y que nos parece ajena a nuestros sentimientos y a nuestra intuición. El tema es la escena del Evangelio en la que Jesús pide que se le acerquen los niños, y el texto latino es claro: parvuli. Ahora bien, el miniaturista agrupa alrededor de Jesús a ocho hombres verdaderos, sin ningún rasgo de la infancia, los cuales han sido simplemente reproducidos a tamaño reducido. Sólo su talla los distingue de los adultos. En una miniatura francesa de fines del siglo XI, los tres niños que resucita San Nicolás han sido igualmente reducidos a un tamaño inferior al de los adultos, sin ninguna otra diferencia de expresión o de rasgos. El pintor no dudará en dar a la desnudez del niño, en los pocos casos en que aparece desnudo, la musculatura del adulto. Así, en el Salterio de San Luis, de Leyden, fechado a finales del siglo XII o principios del siglo XIII, Ismael, poco después de su nacimiento, tiene los abdominales y los pectorales de un hombre. A pesar de un mayor sentimiento en la representación de la infancia, el siglo XIII permanecerá fiel a ese procedimiento. En la Biblia moralizada de San Luis, las representaciones de niños se vuelven más frecuentes, pero éstos sólo se caracterizan por su talla. (1960, p.1).
http://www.sename.cl/wsename/otros/obs8/OBS_8_82-110.pdf

empezó a nombrar de forma directa, sin esa capa protectora creada por el miedo a hablar con los niños y niñas de ciertas cosas, las problemáticas culturales, familiares y emocionales propias de cada contexto, empezó a mostrar a través de sus ilustraciones y narraciones situaciones propias de la experiencia humana, invitaciones a ver la vida desde otras perspectivas, a leerse desde los cambios que ella evidencia y desde los retratos del mundo que acerca.

Así, textos de literatura infantil que hablan de las guerras, del conflicto armado, de la pobreza, de las despedidas, de la muerte, de otras formas de ser niño y niña, de la diversidad sexual, fueron apareciendo, haciéndose lugar en el mercado, en las bibliotecas públicas y privadas. De este modo, pudo evidenciarse que no hay temas de los que no se pueda hablar en la literatura infantil, que no hay situaciones que no puedan ser llevadas a los niños y niñas, sin embargo, cuando en la literatura se elige qué mostrar también se decide, de manera paralela, no mostrar ciertas cosas, seguir dejando bajo el velo algunos asuntos. Mostramos, claro, pero hasta aquí. Hablamos, sí, pero hasta ciertos límites.

Dentro de estas nuevas temáticas abordadas por la literatura infantil una de las que más ha llamado la atención y ha causado polémica dentro de algunos lectores, promotores de lectura, profesores, padres de familia y estudiantes, ha sido la relacionada con la diversidad sexual, cuentos, libros ilustrados o libros álbum como *Rey y rey*, escrito e ilustrado por Linda De Haan y Stren Nijland, *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, escrito por Christian Bruel e ilustrado por Anne Bozellec, *Tres con tango*, escrito por Justin Richardson y Peter Parnell e ilustrado por Henry Cole, han sido mirados con recelo, angustia, miedo y desprecio por algunos (Hanán, 2008; Cerrillo, 2013; Andricaín, 2014) y han sido relegados, porque “es muy difícil hablar de esos temas con los niños y niñas”, pero algunos promotores de lectura, profesores, bibliotecarios y bibliotecólogas se han atrevido a leerlos con los y las estudiantes, a llevarlos al aula, a las actividades de lectura compartida, y se han animado también a tener las conversaciones que de allí se derivan, los han dejado ser pretextos para cuestionar, para reflexionar, para proponer.

Dado este panorama, esta investigación pretende adentrarse en la historia de la literatura infantil para identificar los momentos en los que se diversificaron las temáticas abordadas para analizar, a partir de un corpus de obras, los roles y expresiones de género, así como las imágenes de los niños y las niñas. Para, finalmente, reflexionar sobre las implicaciones de esta diversificación en la literatura infantil y sobre el trabajo que se ha realizado con ella en términos de la educación.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura infantil?

A algunos lectores les da la impresión de que la literatura infantil es una especie de perchero: obras didácticas y útiles que nos abrigan y nos protegen del frío. Para mí la literatura infantil es como un mundo de serpientes: elementos de seducción que viven entre la maleza y que puede que acaben por engullirnos.

Seth Lerer (2009)

Cuando se habla de literatura infantil resulta difícil brindar una definición específica o unas características cerradas que puedan describirla, lo que se puede hacer, inicialmente, es plantear elementos que permitan entender su aparición y evolución, de modo que se pueda lograr comprender los caminos que ha recorrido y lo que representa hoy tanto social como vivencialmente. Así, puede decirse que la literatura infantil universal está marcada por tres grandes momentos. Uno relativo a las historias orales que se contaban en los espacios de convivencia. Respecto a esto Lerer (2009), dice:

La literatura infantil ha existido desde que existen los niños. Mucho antes de que Jhon Newbery fundara la primera imprenta dedicada a la publicación de libros para niños, ya se contaban y se escribían relatos para los más jóvenes, y numerosos libros destinados en principio al lector adulto fueron cuidadosamente refundidos o resumidos para un público juvenil. Las tradiciones educativas de Grecia y Roma se basaban en la lectura y la recitación de poemas y obras de teatro. A lo largo de dos milenios, las fábulas de Esopo se han mantenido vivas en las aulas de escuelas y en los estantes de las librerías familiares. Y muchos pensadores, desde Quintiliano hasta Jhon Locke, desde San Agustín hasta el Dr.

Seuss, han especulado sobre las distintas maneras con las que, gracias a la literatura, adquirimos conocimientos de nuestra lengua y de la vida. (p. 9).

Otro relativo a los cuentos de hadas, a las historias tradicionales que recopilaron los Hermanos Grimm, Charles Perrault, Hans Christian Andersen. Historias de héroes y villanos, de princesas y madrastras. Cuentos que, en palabras de Bettelheim (1991), no tienen una función moralizante, sino el propósito de que los y las infantes se conozcan:

En realidad, a nivel manifiesto, los cuentos de hadas enseñan bien poco sobre las condiciones específicas de la vida en la moderna sociedad de masas; estos relatos fueron creados mucho antes de que ésta empezara a existir. Sin embargo, de ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas internos de los seres humanos, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño. Al estar expuesto, en cada momento de su vida, a la sociedad en que vive, el niño aprenderá, sin duda, a competir con las condiciones de aquélla, suponiendo que sus recursos internos se lo permitan. (p. 18)

Luego, en todo el mundo empezaron a emerger nuevos libros de literatura infantil que tocaban temas complejos que no se habían abordado con los y las niñas, algunos críticos y promotores de lectura los llamaron “libros perturbadores” (Hanán, 2008), porque eran textos que movían, que trastocaban la cotidianidad de los temas tradicionalmente abordados y compartidos con ellos, este podría considerarse el tercer gran momento, uno que aún no para y que continúa expandiéndose de formas inimaginadas.

Teniendo en cuenta lo ocurrido en este tercer momento, la literatura infantil puede verse como un espacio de conocimiento vivo que puede transformarse y mostrar otros lugares de enunciación, su evolución se ha dado de manera paralela a la evolución de la infancia, ya que, como lo plantea Lerer (2009), “la historia de la literatura infantil va unida inseparablemente a la historia de la infancia, pues la formación de cualquier niño pasa por los textos y los cuentos que estudia, escucha y repite” (p. 9) y solo cuando las sociedades

reconocieron la existencia del niño, de la infancia como “una categoría variable que adquiere significado en relación con otros estadios de desarrollo personal y de la vida familiar” (p. 11) se dieron cuenta de que era necesario construir unos textos que acompañaran su formación, así pues, al afirmar que “la literatura infantil ha existido desde que existen los niños” (p. 9), este autor nos muestra que antes del reconocimiento de la infancia no podían existir historias para ellos, por esto, así como los niños de ahora no son los mismos de hace 50 años, la literatura infantil tampoco puede ser la misma, porque esta muestra unos sujetos en constante transformación que también requieren la transformación de los relatos.

De este modo, tal vez sea posible ver la literatura infantil no solo como concepto, sino también como propuesta, como texto literario, como arte y, también, como espacio analítico para mirar tanto la infancia como las imágenes que de ella se han plasmado, especialmente, y para efectos de este trabajo, aquellas que hacen referencia a los roles y la expresión de género. Autoras como Ana María Machado (2012), Cecilia Bajour (2009), María Teresa Andruetto (2018), Ana Garralón (2015), Carmen Elisa Acosta (2011), Pedro Cerrillo (2013), Seth Lerer (2009), entre muchas otras y otros, se han preguntado durante años por la historia de la literatura infantil, por su independencia frente a otro tipo de literatura, por sus posibilidades para ser una literatura “mayor de edad” (Andruetto, 2018), por las alternativas para caminar “hacia una literatura sin adjetivos” que la saque de ese encasillamiento en el que muchos la han puesto, ese que la etiqueta como una literatura menor que se ocupa solo de textos para niños y sobre niños dejando por fuera toda la riqueza y la profundidad que la habita.

Cerrillo (2013), por ejemplo, plantea que la literatura infantil “es ante todo y sobre todo literatura, sin –en principio- adjetivos de ningún tipo” (p. 26) y que al agregar el calificativo lo que se pretende es delimitarla a una literatura destinada para a unas edades específicas las cuales, dentro de los procesos de lectura y escritura, marcan unas capacidades lectoras así como unos gustos e intereses, creando, por supuesto, la idea de que es una literatura en la que solo unos pocos pueden encontrar elementos significativos, tanto narrativa como estéticamente.

Por su parte, Andruetto (2018) también se une al llamado de pensar en una literatura sin adjetivos, ya que:

El gran peligro que acecha a la literatura infantil y a la juvenil en lo que respecta a su categorización como literatura, es justamente el de presentarse *a priori* como infantil o juvenil. Lo que puede haber de ‘para niños’ o ‘para jóvenes’ en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad. (p. 58)

Sin embargo, pareciera que la calidad de las obras de literatura infantil pasara a un segundo plano al fijar la mirada inicialmente solo en su especificidad, en la cual, según la autora, “es justamente donde más fácilmente anidan razones morales, políticas y de mercado” (Andruetto, 2018, p. 58), allí se encuentran las ideas preconcebidas sobre lo que es un niño, una niña, y estas ideas marcan profundamente aquello que se supone ellos deberían ver, leer, conversar, presenciar, creando una cortina que impide arriesgarse al encuentro con la maravilla y que en muchas ocasiones es guiado solo por lo que algunas editoriales se animan a circular.

A su vez, dentro de toda esta discusión alrededor de la concepción de la literatura infantil, con adjetivos o no (una discusión que continúa y que se espera desentrañar en esta investigación), de la proliferación de temáticas sobre las que esta construye, propone, muestra, cuenta, emergen también un sin número de formas para la presentación de las historias a los lectores, de este modo, la ilustración toma auge también y gracias a ella surgen los libros ilustrados o de imágenes y el libro álbum, los cuales sirven como soporte para compartir “los desvelos de los escritores y de la industria editorial” (2018, p. 60).

De acuerdo con Pardo (2009) es necesario recordar que la historia de la literatura infantil colombiana está estrechamente ligada a la historia de la infancia, de la lectura y de la educación en este país, y, según esta perspectiva, la ilustración de este tipo de libros solo se concibe si se considera al niño un ser que apropia y comprende el mundo de una manera

distinta al adulto, y en el seno de una sociedad que valora la lectura. Es importante, además, reconocer que la ilustración de la literatura infantil está ligada a procesos editoriales, literarios y artísticos por lo que se le debe reconocer como parte de la publicación y todos los elementos que la componen se tienen en cuenta cuando de análisis se trata. (p. 82).

Pardo (2009) hace una diferenciación entre libro ilustrado y libro álbum, argumentando que el libro ilustrado surgió a principios del siglo XX cuando los escritores decidieron agregar dibujos para enriquecer el contenido, especialmente por su estilo asociado al carácter pedagógico que tenían las obras, por esto, estos primeros ilustradores proponen un ritmo entre imágenes y texto, ofreciendo detalles de las historias narradas. Por su parte, el libro álbum emerge en los años 60 como “uno de los géneros más destacados –si no el propio- de la literatura infantil contemporánea” y va más allá de lo material, al involucrar elementos comunicativos y semióticos, basándose en el principio de que la ilustración y el texto deben hacer parte de un todo narrativo, fusionando en muchos casos el papel del ilustrador y el del autor. (p. 91)

Asimismo, Fernández (2005) explica que pensar la literatura infantil implica pensarla en relación con la ilustración, ya que en un libro de literatura infantil se puede observar que “la poética no sólo se encuentra en el texto lingüístico, sino también en las imágenes que lo acompañan, amplían y complementan. Ambas manifestaciones interactúan dialógicamente dentro de la obra convirtiéndola en una creación artística conjunta y única” (p. 108) y presenta una clasificación que se puede homologar a la presentada por Pardo (2009), planteando que dentro del campo de los textos ilustrados infantiles pueden mencionarse dos grandes tipos:

- 1) Los llamados “Álbumes ilustrados” en los que la imagen es el centro de la mirada y a través de la cual el niño teje una historia, que puede estar en mayor o menor medida, relacionada con los pequeños textos que la acompañan.
- 2) Las obras literarias en las que la ilustración acompaña el texto cumpliendo varias funciones. Entre las más destacadas pueden citarse: a. Reproducir el texto de forma unívoca. b. Completar al texto literario, agregando una serie de elementos no explicitados lingüísticamente. (p. 110)

Siguiendo esta clasificación, la autora afirma que “los libros ilustrados de calidad evidencian una buena unión y equivalencia entre el texto literario y la imagen” (p. 111) y es justamente en ese contexto donde el libro álbum y el libro ilustrado no pueden suscribirse a un público determinado, “sino que pueden ser apreciados por lectores de todas las edades, ya sea a partir sólo de lo lingüístico, como también solo desde la ilustración, o de ambas expresiones conjuntas” (p. 111).

Dentro de este análisis, cabe indagar también por la novela infantil y juvenil como objeto conceptual y de análisis, Cervera (2006) plantea que en el desarrollo de la literatura en general la consagración del cuento para niños se realizó en el romanticismo con la aparición de los cuentos de los Hermanos Grimm y de Hans Christian Andersen. Por esto los cuentos, y sobre todo las narraciones largas con cierto sabor romántico, empiezan a emerger después de la segunda mitad del siglo XIX y aparecen profusamente en el siglo XX.

Su plasmación literaria ya no será el cuento sino la novela, que convivirá con el cuento. El cuento, centrado en realidades más concretas y cercanas al niño, con sus características de posibilidad, verosimilitud y fantasía. La novela de aventuras, con estructura y horizontes mucho más amplios. (Cervera, 2006, p. 7)

Tales como *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1719), *La isla del tesoro*, de R. L. Stevenson (1881-1882), entre muchas otras.

Aun así, es preciso anotar que:

Muchos de los libros insertados en estos espacios no fueron escritos inicialmente para adolescentes y mucho menos para niños. Fueron éstos quienes, introduciéndose en las lecturas, como luego se introducirían en la vida de los adultos, se los apropiaron, previa adaptación o no. (Cervera, 2006, p. 7)

a partir de allí las adaptaciones de estas obras proliferaron y surgieron novelas pensadas específicamente para el público infantil y juvenil, las cuales estuvieron muy ligadas a

los pedidos de los procesos editoriales y educativos que vieron allí posibilidades para la exploración de otros formatos que sirvieran a sus propósitos.

Teniendo en cuenta este panorama, la pregunta por la literatura infantil, por estos formatos, por estos libros, por estas temáticas, por estas imágenes, solo cobra sentido si se enmarca en un contexto particular, ese contexto es, en términos de los intereses y deseos que guían esta investigación, la escuela. La escuela no como espacio físico sino como “tejido de relaciones, como construcción simbólica, como materialidad histórica” (Rodríguez, 2017), como ese lugar en constante construcción y transformación que duda, que pregunta, que conversa, que escucha, que busca, que reflexiona: ¿se leen estos libros en la escuela? ¿Se habla de estos temas en la escuela? ¿Se respetan las diversas formas de ser, de desear, de existir en la escuela? ¿Se va más allá de la etiqueta en la escuela? ¿Se le tiene miedo a la diversidad en la escuela? ¿Se aporta a la construcción de la identidad en la escuela? Observar cómo la literatura puede romper esos roles que han sido asignados históricamente y mostrar otras formas de ser niño y niña en los libros álbum, en los libros ilustrados y en las novelas infantiles y juveniles es, sin duda alguna, un fenómeno que la escuela podría y debería acompañar.

2.1. Tiempo de historia: una realidad de palabras e imágenes

El oficio de escribir para niños sería el oficio de construir mundos y submundos con las palabras. Solo que, para niños, tiene que haber algo más, un supermundo: el de la esperanza. Si uno no la tiene, que se limite a escribir para adultos. Será más pobre, pero más verdadero.

Ana María Machado (1993)

En su libro *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil* (2015), Ana Garralón, crítica e investigadora literaria española, hace un recuento sucinto de los orígenes, la evolución y las tendencias contemporáneas de la literatura infantil y juvenil que no adolece de eurocentrismo, como muchos otros trabajos de investigadores e historiadores europeos. Ella construye un texto que propicia un enriquecedor flujo de información entre Europa y América Latina permitiendo el acercamiento a un patrimonio cultural de gran valor, que se

sustenta en raíces idiomáticas, culturales e históricas comunes. Su intención es “ofrecer a los lectores una ordenación histórica y cronológica de los principales acontecimientos referidos al devenir de la literatura infantil y juvenil desde sus inicios hasta finales del siglo XX” (p. 15), pero aclara que no es un trabajo exhaustivo ni erudito, su pretensión solo fue reunir datos e informaciones que, en la actualidad, se encuentran dispersos o resultan de difícil acceso, para ordenarlas cronológicamente y brindar una alternativa accesible a quienes se deseen aproximar a ese ámbito de la literatura.

Así, teniendo como base el libro de Garralón, se presenta la siguiente línea del tiempo que recoge elementos puntuales que pueden ayudar a dar cuenta de la configuración histórica de la literatura infantil, alimentándose, además, de anotaciones tomadas del libro *La magia de los libros infantiles: De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter* (2009), de Seth Lerer, historiador, investigador y profesor norteamericano, quien en su libro traza un mapa de la imaginación literaria europea desde, como su título lo dice, las fábulas de Esopo hasta las aventuras de Harry Potter, pasando por Robinson, Alicia o Peter Pan, descubriendo en el recorrido por qué sus historias siguen vigentes, resonando vivazmente, en cada generación de lectores.

Hasta 1800

(Edad Media. Sociedades feudales. Colonización de América. Renacimiento. Barroco. Ilustración. Rococó. Revolución francesa. Siglo de Oro en España. Independencia de América del Norte)

- Tradición oral: la literatura existió antes de que naciera el texto escrito, el primer contacto del niño con los cuentos y la poesía se produce gracias a la palabra.
- Los primeros relatos se conocen hoy como mitos: en estos se buscaba una explicación al sentido de la existencia y a su relación con la naturaleza.
- Los modelos literarios del mito se transmitieron de generación en generación, surgieron versiones reducidas que perdieron elementos religiosos y estaban más llenas de acción y aventuras: los cuentos populares.

- Los cuentos populares incluían mensajes profundos sobre la vida y el comportamiento, se trataban todo tipo de temas: maravillosos, anecdóticos, burlescos, fábulas, leyendas, hechos sobrenaturales y también reales.
- Invención de la imprenta: en 1456, después de veinte años de trabajo, el artesano alemán Johann Gutenberg, presentó su imprenta. Aun así, pasaron algunos años antes de que fuera usada para los libros infantiles.
- Acceso a la cultura escrita: solo los niños de clases privilegiadas accedían a los libros, para ellos se crearon los libros de instrucción sobre urbanidad, religión, moral, política y filosofía.
- En el norte de Europa, el imaginario se alimentaba con las sagas nórdicas. En la Península Ibérica, con los relatos de los navegantes y las crónicas del Nuevo Mundo. En el ámbito anglosajón, con la leyenda del rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda.
- En la Inglaterra de 1484 un editor tradujo las *Fábulas*, de Esopo, y les añadió unos grabados de madera imprimiendo las primeras lecturas para niños: los llamados *hornbooks*, *primers* y *chapbooks*.
- En 1658 el pastor y pedagogo Comenius Johannes concibió el primer libro documental para niños, el *Orbis sensualium pictus* editado en latín y alemán, con el que quería mostrar el mundo nombrando sus objetos y acompañándolos de pequeños grabados en madera.
- En 1774, gracias a la influencia de Rousseau, Johann Bernhard Basedow publicó una versión más actualizada del *Orbis* titulada *Obras elementales*. En ella se observa más complejidad en la intención pedagógica, así como grabados más sofisticados.
- Las fábulas: la fábula fue ampliamente difundida por Esopo, en esa difusión fue a África y regresó a Europa donde la moral cristiana la adoptó como relato ideal para transmitir sus enseñanzas, fue allí donde se inició la costumbre de añadir una moraleja al final.
- En el siglo XVII la fábula tuvo pleno apogeo. El viejo *prodesse et delectare* (*enseñar deleitando*), al que tanto se recurrirá en las historias para niños, pretendía educar conforme a las normas de la época.
- Durante el reinado en Francia de Luis XIV, Jean de La Fontaine escribió unas líricas y complejas fábulas de mayor calidad literaria alimentadas por sus lecturas y sus ideas políticas, logrando gran difusión gracias a la imprenta.

- Fénelon (Francois de Salignac de la Mothe) es una excepción en esta literatura moralizante quien inventó una forma de moralizar de manera indirecta concibiendo por primera vez la posibilidad de una literatura para niños cuya moraleja no fuera explícita.
- En 1694 Fénelon comienza la escritura de *Las aventuras de Telémaco* el cual no es considerado un libro para niños, pero incluye temas que luego serían típicos de la literatura infantil, como la búsqueda del padre o el héroe ayudado por un adulto.
- En esta época toda Europa leía a Esopo, la literatura popular y los cuentos de hadas estaban de moda en los salones de las clases altas. A partir del siglo XVII, comenzó un movimiento decisivo en la literatura infantil: los recopiladores de esta tradición.
- El pionero de este movimiento fue Giambattista Basile quien en 1634 publicó *El cuento de los cuentos*, conocido posteriormente como el *Pentamerón* donde se encuentran ya algunos cuentos que inspirarían a Perrault, los hermanos Grimm y Andersen.
- A pesar de nutrirse de las mismas fuentes que Basile, fue el francés Charles Perrault (1628-1703) quien perpetuó algunos de los cuentos que hoy en día los niños conocen.
- Entre 1698 y 1757, aparecieron damas de la alta sociedad que se dedicaron a publicar repertorios llenos de fantasía y hadas, tales como Madame d'Aulnoy (1651-1705), Mademoiselle de La Force, Madame de Murat y la marquesa de Aulneuil.
- Antoine Galland (1646-1715) fue uno de los caballeros que se apuntaron a la moda de la “hadamanía”, fue el traductor de los cuentos de *Las mil y una noches* publicados entre 1704 y 1711.
- En Francia la moda de las hadas se imponía; en Inglaterra a principios del siglo XVIII John Locke, principal impulsor de reformas pedagógicas, defendió una educación donde el juego y la participación del niño estuvieran presentes por encima del castigo y la fuerza.
- Daniel Defoe (1660-1731) un comerciante inglés preocupado por la educación de sus hijos publicó *Robinson Crusoe*, en 1719, libro que hoy es considerado como un clásico de la literatura juvenil y como la primera gran novela de aventuras.
- En 1726 apareció la novela de otro escritor innovador, Jonathan Swift (1667-1745), llamada *Los viajes de Gulliver*, una sátira llena de humor en la que se criticaban la política y los viajes de exploración y que se convirtió en una de las lecturas favoritas de los niños.
- Apropiación: Escritas o no para niños, estas dos obras (*Robinson Crusoe* y *Los viajes de Gulliver*) son lecturas de las que ellos se apropiaron desde el momento de su publicación.

- En 1762, Rousseau (1712-1778) publicó *Emilio*, un tratado en el que recogió sus ideas sobre educación en favor de una educación en la que se diera más libertad a los niños y predicó la protección por encima de la formación.
- Rousseau descartó todos los libros para niños que había hasta el momento y solo salvó *Robinson Crusoe* argumentando que esta novela permitía que el cerebro de los niños funcionara propiciando que aprendieran en detalle no de los libros sino de la vida.
- Siguiendo a Rousseau surgió una moda literaria llamada “las robinsonadas”, apareciendo adaptaciones del original de Defoe: *El nuevo Robinson* (1779), de Joachim Heinrich Campe (1746-1818) y *El Robinson suizo* (1812) de Johann Rudolf Wyss (1782-1830).
- A mediados del siglo XVIII puede hablarse de un mercado de libros para niños, sobre todo en Inglaterra, donde la producción alcanzaba elevadas cifras y surgieron comerciantes estables.
- El librero y editor John Newbery (1713-1767) abrió en 1750 las puertas de su Juvenile Library, publicó libros asequibles con ediciones más cuidadas incluyendo ilustraciones, además, fue el primero en considerar la infancia como un público específico.

De este periodo es esencial resaltar tres asuntos: inicialmente, la traducción que se da en 1484 de las *Fábulas* de Esopo añadiéndoles grabados de madera. De acuerdo con Garralón (2015), este editor, del cual no se tiene registros del nombre, es quien imprimió las primeras lecturas para niños, los llamados *hornbooks*: cartillas pedagógicas que en una hoja protegida por una lámina transparente mostraban los números y el alfabeto; los *primers*, que de acuerdo con Lerer (2009) eran manuales de enseñanza para la alfabetización e inventarios de tipografía; y los *chapbooks*: libros baratos y rústicamente editados, reproducían algún cuento, romance o balada. Estos textos alcanzaron su apogeo en el siglo XVII, en Brasil se le llamaba *literatura de cordel* distribuida de aldea en aldea por vendedores ambulantes. Aun así, esta literatura popular era rechazada por educadores y religiosos quienes preferían las lecturas de santos a los cuentos fantásticos.

Como segundo asunto, tenemos la publicación del *Orbis sensualium pictus* (*El mundo en imágenes*) de Juan Amós Comenio, que, según Lerer (2009), es una obra con numerosas ilustraciones que, tras su primera publicación en 1658, fue traducida a muchas lenguas, tuvo

centenares de ediciones y ejerció una gran influencia en muchísimos libros de texto posteriores. Lerer explica que el libro de Comenio ordena los sonidos de los animales por orden alfabético, cada uno acompañado de la ilustración del ave, la bestia o la fiera correspondiente. La novedad que Comenio introduce se centraba en despojar el alfabeto de un aura claramente religiosa que hasta entonces lo había caracterizado (la letra 'A' ya no significa 'Adán' en su obra) y que hacía hincapié en la validez de los sistemas gráficos para la representación de los sonidos del habla humana. "Con su organización alfabética de los conocimientos, Comenio supo demostrar que el orden de las letras reflejaba el orden del mundo" (p.136). En sus teorías se advierten principios innovadores basados en la participación activa de los niños y en la inclusión de la belleza y la fantasía en los trabajos escolares, algo que pedagogos como Montessori retomarían posteriormente.

Finalmente, la relación de la literatura infantil con la pedagogía que empezó a evidenciarse desde que quienes acompañaban la crianza de los niños pertenecientes a las elites creaban historias para transmitirles las ideologías dominantes y se afirmó con la publicación, en 1762, del *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, un tratado en el que recogió sus ideas sobre educación en favor de una educación en la que se diera más libertad a los niños y predicó la protección por encima de la formación, en sí, una educación más natural en la que los niños descubrieran todo por sí mismos. Así, argumentó en contra de las fábulas aleccionadoras por considerar que los niños no las entendían y contra los cuentos de hadas dada la visión que mostraban del mundo. Garralón (2015) afirma que Rousseau descartó todos los libros para niños que había hasta el momento y solo salvó *Robinson Crusoe* argumentando que esta novela permitía que el cerebro de los niños funcionara propiciando que aprendieran en detalle no de los libros sino de la vida, ya que, como plantea Lerer (2009), de allí "podrían obtener un sentido de independencia, o conocimientos de mecánica o una visión del hombre en un estado natural" (p. 215). Asimismo, autores como la Condesa de Genlis (1746-1830), Félicité Ducrest de St-Aubin, también condenaba los cuentos de hadas porque según su percepción estos eran relatos llenos de mentiras y fantasías que alejan a los niños de la realidad. Como ellos, muchos autores estuvieron en contra de esas formas narrativas hasta la publicación del libro de Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, en 1975, quien refrescó la mirada frente a estos textos. Así, la forma en la que

Rousseau descartó estos libros e influyó la mirada sobre ellos que profundizaron después muchos autores y autoras puede hablarnos de las primeras formas de la censura real en la literatura infantil, ya no se rechazaban los libros solo por los educadores y religiosos al pensar que estos iban en contra de sus doctrinas, sino que se rechazaban las formas narrativas por otros autores quienes pensaban que esa manera de representar la realidad no era la correcta de acuerdo a sus propias concepciones del mundo y de la literatura.

De 1800 a 1850

(Neoclasicismo. Primeras guerras de independencia. Comienzo del Romanticismo. Revolución Industrial [Inglaterra]. Surgimiento de la clase obrera)

- Al inicio del Romanticismo Jacob Ludwig (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859) hicieron una recolección y selección de cuentos llamada *Cuentos de niños y del hogar* (1812) la cual no tenía a los niños como receptores, pero fue bien recibida por ellos.
- Luego se publicaron en Europa muchas recopilaciones, algunas son: en Rusia, *Cuentos populares rusos* (1850), de Alexandr Nikolaievich Afanasiev (1826-1871); en Dinamarca, *Cuentos relatados a niños* (1835), de Hans Christian Andersen (1805-1875).
- En Alemania, Ernst Amadeus Hoffmann (1776-1822) incorporó una vertiente fantástica añadiendo elementos sobrenaturales a sus cuentos, muchos relacionados con el mundo de los sueños, estos fueron reunidos en *Los hermanos de San Serapión* (1821), en donde incluyó el cuento *El cascanueces y el rey de los ratones*.
- En Estados Unidos el autor Washington Irving (1783-1859) publicó en 1832 un libro llamado *Cuentos de la Alhambra* en el que compartió cuentos inspirados en hechos sobrenaturales ambientados en Estados Unidos.
- Durante la primera mitad del siglo XIX, el libro de moda para niños continuó siendo la robinsonada. Cada país quería tener un Robinson propio, algunos son: *El Robinson holandés*; *El Robinson austriaco*; *Emma, el Robinson femenino*.
- En Francia, Sophie Rostopchine (1799-1874), más conocida como la condesa de Ségur, comenzó a escribir historias sobre su rebeldía infantil contra los métodos de educación, lo que supuso una ruptura con lo escrito hasta el momento. En *Las desgracias de Sofía* (1856), por ejemplo, muestra a una niña malcriada que miente y se rebela.

- En 1844 se publicó *Struwwelpeter*, escrito por el alemán Heinrich Hoffman (1809-1894), la novedad del libro residió en el surgimiento de un “niño anárquico” que hace lo que quiere sin importarle las consecuencias.
- En Inglaterra, a finales del siglo XVIII, el poeta William Blake (1757-1827) publicó una edición de poemas llamada *Canto de inocencia* (1789), donde refleja la necesidad de una infancia inocente.
- Después apareció Charles Dickens (1812-1870) quien en *Oliver Twist* (1837), *David Copperfield* (1850) o *Cuento de navidad* (1843) escribió sobre los problemas que afectaban a la sociedad y quiso denunciar a las instituciones públicas como la escuela.
- A mediados del siglo XIX el inglés Edward Lear rompió con las tendencias al escribir los disparates llamados *limericks* donde retomó la tradición de las *nursery rhymes*, sus libros elevaron la calidad literaria al experimentar con nuevos modelos y con el lenguaje.
- El colombiano Rafael Pombo (1833-1912) también retomó las *nursery rhymes* recreando con humor e imaginación poesías que todavía gozan de gran difusión. Allí presenta piezas llenas de musicalidad y ritmo que incorporaron el uso de elementos colombianos.

Durante estos 50 años la literatura infantil tomó nuevos rumbos, gracias a dos asuntos particulares: primero aparece Andersen quien llama la atención porque sus relatos mantienen el encanto para ser leídos en voz alta, en ellos son muy frecuentes los diálogos y las exclamaciones, aparecen la ironía y el ingenio, con descripciones de la naturaleza y toques poéticos. Lerer (2009) explica que en muchos cuentos suyos se refleja “una fascinación por la interpretación lingüística, por las formas en las que un miembro de la sociedad puede ser evaluado por su dominio del lenguaje y el sonido” (p. 339) lo cual refleja sus deseos de formación y aprendizaje. De acuerdo con Garralón (2015), hay tres puntos por los que Andersen es considerado como romántico, pero también precursor: en sus narraciones por primera vez se dota de alma a los objetos inertes, se permite el desenlace triste y, además, crea una vinculación poética y soñadora con la naturaleza y con todo el cosmos. Lo que podría considerarse como el inicio de la inclusión de temas como el dolor en la literatura infantil. Es claro que antes, en las fábulas y en los cuentos de hadas iniciales aparecían situaciones que podían remitir a la tristeza o al dolor, pero esto se hacía porque era propio de

la época o de ciertas circunstancias, no como temática que debiera ser incluida en los textos para niños, como lo empieza a hacer Andersen.

En segundo lugar, empiezan a emerger autores y autoras que le dan espacio en sus obras a los “niños de verdad” (Garralón, 2015; p. 67), tales como Sophie Rostopchine (la condesa de Ségur) que siendo ya abuela comenzó a escribir historias que siempre había contado a sus nietas, historias en las que trasladaba la rebeldía que ella había encarnado en su infancia: se portaba mal, se inventaba historias, se comportaba como una niña de verdad.

El mérito de Ségur, según Marc Soriano, reside en que el libro para niños dio un vuelco fundamental: ritmo rápido, mezcla de emoción y alegría, composición clara, relatos llenos de diálogos naturales. En sus historias se presenta un modelo de niño diferente: no es el niño artificial que responde con pasión y obediencia a las aburridas disertaciones de sus tutores, sino un niño más espontáneo y natural. (Garralón, 2015; p. 68)

Así pues, no empiezan a cambiar solo las temáticas, sino también la escritura sobre ellas. Otro ejemplo de ello es el *Struwwelpeter*, conocido en Hispanoamérica como *Pedro el desgreñado* o *Pedro melenas*, que tuvo gran éxito porque su intención moral es tan grande que la exageración sobrepasa la realidad y su desproporción convierte las historias aleccionadoras en burlas a la educación represiva. Garralón (2015) dice que en este libro se dieron dos tradiciones: la del movimiento racionalista de la ilustración, con su idea de prevenir a los niños, y la de la tradición popular con la sencilla ordenación del mundo entre lo bueno y lo malo. Lerer (2009) plantea que la fealdad, la suciedad y la mala conducta se muestran con fuerza en este libro. Se presenta a un niño carente de higiene que se ilustra en ocasiones en parte como un niño malo y en parte como monstruo, de allí la idea de que las malas acciones y las mentiras distorsionan la apariencia física, retomada luego por Collodi en *Pinocho*.

Los libros para niños comenzaron, a partir de este libro, a desprenderse de su carga mojigata y excesivamente moral para acercarse a modelos literarios propios, que

rompían de alguna manera con lo existente hasta el momento. Sin ser libros con intención literaria, mostraban una imagen de los niños menos rígida y artificial: son malos y traviesos y, por primera vez, se puede decir que apareció el humor sarcástico. Con el humor se reivindicó una infancia diferente, necesitada del juego y la diversión. (Garralón, 2015, p. 70)

De este modo, se muestra a la infancia de un modo más real, alejada de los modelos de bondad y pureza que se venían imponiendo, por lo que Charles Dickens con sus historias cargadas de denuncia social “sirvió de inspiración a toda una generación de escritores que utilizó la infancia para tocar las fibras sensibles de los adultos.” (Garralón, 2015, p. 72). Después de estudiar su obra, Lerer (2009) encuentra que este autor pone de relieve la borrosa línea divisoria que separa lo absurdo de lo terrorífico. La absurdidad y la sátira social también se alimentan una a otra, por lo que le apuesta a la exploración de los límites de las esperanzas de la sociedad mediante la experimentación lingüística. Lo que también se anima a hacer Edward Lear, pero centrándose en los intereses del niño.

Lear, explica Garralón (2015), rompió con las tendencias instauradas hasta el momento en las que los intereses del niño siempre estuvieron en un segundo plano, ellos se apropiaron de los libros de los hermanos Grimm, de Dickens, pero estos no estaban dirigidos a ellos. Así, con sus textos rompió con el rigor y la seriedad de la razón para dar paso a las asociaciones de ideas y a los caprichos verbales que logran conectar con el imaginario infantil, por todo esto puede decirse que inauguró una nueva y verdadera corriente literaria, la infantil, sus libros estaban pensados específicamente, para la diversión infantil, eran “extravagancias imaginadas: como puntal escénico del absurdo del teatro de la vida”. (Lerer, 2009; p. 321)

De 1850 a 1900

(Auge de la Revolución Industrial. Pérdida e independencia del resto de colonias en América Latina. Naturalismo. Modernismo. Colonización de América del Norte. Auge del Romanticismo.)

- James Fenimore Cooper (1789-1851) escribió sobre la lucha de los colonos frente a los aborígenes, publicó *El último mohicano* (1826) donde habló de la realidad de su país poniendo énfasis en los problemas sociales. Muchos escritores continuaron la moda denominada como “indianadas”.
- El alemán Karl May (1842-1912), un escritor controvertido dada su vida plagada de robos y estafas, logró que los lectores adoraran sus historias porque ofrecía un modelo único: el alemán rubio de ojos azules, superhombre que consigue todo por su condición de alemán.
- Robert Louis Stevenson (1850-1894), de Escocia, publicó *La isla del tesoro* (1883), lo que permitió la renovación de la novela de aventuras en un momento en el que esta había decaído. En Inglaterra, en la década de 1970, era el libro infantil más leído.
- Otro representante del género de aventuras fue Joseph Rudyard Kipling (1865-1936) quien escribió *El libro de la selva* (1894). Su obra atrae por sus vivas descripciones y a la presencia de la naturaleza como lugar de aprendizaje. En 1906 recibió el Premio Nobel de Literatura.
- El estadounidense Howard Pyle (1853-1911), considerado por muchos como el padre del libro ilustrado en Estados Unidos, desarrolló su faceta como escritor con sus libros *Las alegres aventuras de Robin Hood* (1883) y *La historia del rey Arturo y sus caballeros* (1903) donde combina texto e ilustración de manera novedosa.
- En la segunda mitad del siglo XIX Julio Verne (1828-1905) se erigió como máximo representante de un movimiento defensor de la ciencia y la tecnología frente a la naturaleza, a partir de su libro *Cinco semanas en globo* (1862) produjo todo tipo de aventuras.
- La segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra es considerada como el siglo de oro de la literatura infantil, ya que surgieron escritores que recurrieron a la fantasía para librarse de la realidad: George MacDonald (1824-1905), Charles Kingsley (1819-1875) y Lewis Carroll (1832-1898).
- Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), más conocido como Lewis Carroll, publicó en 1865 *Alicia en el país de las maravillas* y en 1871 la segunda parte llamada *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, obteniendo elogios por la frescura del lenguaje y la novedad en el tratamiento de los elementos infantiles.

- James Matthew Barrie (1860-1937), quien publicó en 1911 *Peter Pan y Wendy*, se ubica en esa corriente de escritores descontentos con la vida moderna que buscan en las fuentes clásicas y en el mito de la infancia un consuelo.
- A finales del siglo XIX surge *Las aventuras de Pinocho* (1883), de Carlo Lorenzini (1826-1890), más conocido como Carlo Collodi, un cuento inscrito dentro de la tradición pedagógica, pero que presenta a un niño que se aleja del modelo de obediencia y bondad.
- Edmondo De Amicis (1846-1908) fue otro escritor italiano que logró gran éxito y difusión de su libro *Corazón: diario de un niño* (1886) en el cual no solo da ejemplos de buena virtud, sino que también denuncia las condiciones sociales que se vivían en el país.
- Otra autora que también retomó elementos de su país es la escritora Selma Lagerlöf (1858-1940) quien en 1906 publicó *El maravilloso viaje de Nils Holgerson*. En 1909 recibió el Premio Nobel.
- En el ámbito hispanohablante, se desarrolló en Nueva York uno de los proyectos más sugerentes de la mano del escritor cubano José Martí (1853-1895) quien en 1889 preparó cuatro números del periódico infantil *La edad de oro* destinado a los niños de América.
- En Alemania se publicó en 1865 el libro *Max y Moritz* del ilustrador y caricaturista Wilhelm Busch (1832-1908) quien buscó ser intencionadamente satírico al mostrar las travesuras de dos hermanos.
- En Italia, en 1905, el escritor Luigi Bertelli (1858-1920), más conocido por su seudónimo Vamba, publicó *Diario de Juan borrasca* donde un niño travieso y descarado muestra su visión crítica del mundo de los adultos.
- El escritor estadounidense Samuel Langhorne Clemens (1835-1910), más conocido como Mark Twain, escribió *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885) donde retrató a niños verdaderos, unos que viven en su propio mundo, ajeno al de los adultos.
- En Estados Unidos se pretendía reflejar problemas de la sociedad actual como la esclavitud. Por esto, la escritora Harriet Beecher Stowe (1811-1896), activa abolicionista, escribió *La cabaña del tío Tom* (1852) para sensibilizar y denunciar la ley de la esclavitud aprobada en 1850.

— Como reflejo de su sociedad, nació también la novela *Mujercitas*, publicada en 1868 y escrita por Louisa May Alcott (1832-1888), en donde la escritora no estaba tan interesada en mostrar una infancia desdichada, sino más bien una emprendedora e independiente.

En esta época, podemos identificar cuatro asuntos relevantes: el primero, tiene que ver con la ilustración, el estadounidense Howard Pyle (1853-1911), considerado por muchos como el padre del libro ilustrado en Estados Unidos de acuerdo con Garralón (2015), publicó dos libros (*Las alegres aventuras de Robin Hood*, 1883 y *La historia del rey Arturo y sus caballeros*, 1903) que fueron bien acogidos por el público por ser relatos de corte clásico que unidos a un cuidadoso diseño en los que se combina texto e ilustración de manera ingeniosa, lo cual marcó un nuevo papel de los ilustradores que, hasta la fecha, habían sido meras comparsas al servicio de un texto. A propósito, Lerer (2009) plantea que la historia del libro infantil muy a menudo es considerada también como una historia de la ilustración. Para él, desde siempre los niños han leído sus textos acompañados de ilustraciones, desde un pequeño fragmento de papiro del Egipto bizantino que contenía un dibujo de Hércules con un león, pasando por las colecciones de salmos que tenían letras iniciales muy elaboradas, y por los bestiarios y herbarios medievales que contenían una serie de ilustraciones con intencionalidades pedagógicas, hasta las fábulas de Esopo en las que se representaban los personajes, por lo que “John Locke llegó a la clara conclusión de que enseñar resultaba más fácil y provechoso cuando los textos iban acompañados de imágenes, y puso este principio en práctica con su edición ilustrada de fábulas esópicas” (Lerer, 2009; p. 492), llegando, finalmente, hasta el *Struwwelpeter* de Hoffman que fue uno de los primeros libros ilustrados para niños en cuya elaboración se utilizó el proceso cromolitográfico en manos del ilustrador británico Walter Crane, convirtiéndose así en uno de los grandes ilustradores del libro infantil.

El segundo, tiene que ver con la discusión en torno a la existencia, o no, de una edad de oro de la literatura infantil. Según Garralón (2015) muchos investigadores no dudan en considerar la segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra como el siglo de oro de la literatura infantil. En esta época se publicaron libros alejados de la pedagogía y la moralina, como los del ya mencionado Edward Lear. La época victoriana, llena de logros y colonizaciones, pero

de estrecha moral, no satisfacía a un colectivo de escritores que necesitaron recurrir a la fantasía para librarse de la realidad, tales como: George MacDonald (1824-1905), Charles Kingsley (1819-1875) y Lewis Carroll (1832-1898), quienes con sus libros representaron un avance cualitativo en la literatura infantil, ya que reivindicaron la imaginación inspirándose en los cuentos de hadas, denunciando y distanciándose del modelo político-económico en el que vivieron. Sin embargo, Lerer (2009) afirma categóricamente que:

Pese a lo que puedan decir todas esas historias, lo cierto es que nunca ha habido una edad de oro, nunca ha habido una época en la que la literatura de niños y para niños se haya distinguido por su mayor calidad, precisión o eficacia. La literatura infantil no es una categoría ideal que pueda alcanzar o perder una época determinada. Al contrario, es una especie de sistema cuyo valor estético y social viene determinado por las relaciones existentes entre quienes producen, comercializan y leen libros. No hay ninguna obra literaria que sea canónica: más bien alcanzan un estatus canónico por medio de su participación en un sistema de valores literarios. La cuestión no es, por ejemplo, por qué Alicia en el país de las maravillas es en cierto sentido superior a las obras de Mrs. Molesworth; ni por qué las numerosas imitaciones del Robinson Crusoe de Defoe nunca llegan a ser equiparables a su célebre modelo. Lo realmente importante es la manera en la que una serie de períodos sucesivos definen la literatura dirigida tanto a niños como a adultos, y cómo ciertos libros y autores pasaron a formar parte de los hogares, las escuelas, las colecciones privadas y las bibliotecas de la época. (p. 18)

Este planteamiento nos da paso al tercer asunto, estos autores que publicaron en el periodo que los críticos literarios han elogiado catalogándolo de edad de oro son autores que experimentaron, de acuerdo con Lerer (2009), el impacto de Darwin en la literatura infantil. Sus obras llenaron las imaginaciones en el tiempo que siguió a la publicación de *El origen de las especies* (1859), que es justo el periodo elogiado. La propia historiografía crítica coincide en que esos años constituyeron una época de desarrollo y realce que culminó en las grandes obras de ficción de Rudyard Kipling, Kenneth Grahame, Francis Hodgson Burnett, J.M. Barrie, Lewis Carroll y Beatrix Potter. “Durante este período, como ha señalado Peter

Hunt, la literatura infantil creció, haciéndose más compleja, perdiendo su didactismo opresor y creando un grupo de clásicos” (p. 272). Según Lerer el impacto que tuvo Darwin en la literatura infantil se puede percibir en la posibilidad de encontrar en las narraciones una textura más sutil que ya no solamente contraponía lo blanco sobre negro o historias de mapas biológicos sobre clases sociales, razas o naciones.

La importancia de Darwin para la historia de la literatura infantil reside no solo en los ideales de la ficción, el imperio o la pedagogía y la evolución del hombre. También reside en su manera particular de contar la historia de su vida: en los recuerdos de las mentiras de la infancia, en su relato de las aventuras en el Beagle y en su compleja relación con sus antepasados, enormemente poderosos e influyentes. El lugar que ocupa Darwin en la historia de la literatura infantil es comparable con el de Locke: ambos ofrecieron sendos marcos para explicar el desarrollo, ambos legaron una serie de metáforas para poder entender la vida en sociedad y ambos se erigieron como ejemplos intelectuales de su época. (Lerer, 2009, p. 273)

Así pues, este es un claro ejemplo de cómo también en la historia de la literatura infantil influyen todas las transformaciones científicas, sociales y culturales que emergen en una época, los y las autoras de literatura infantil son seres humanos que habitan, sienten, se mueven y emocionan como los demás por las circunstancias que atraviesan su historia y justo de allí se nutren para dar rienda a su escritura, a sus relatos, a la construcción de los personajes. Hablar de la historia de la literatura infantil es hablar de la historia de la humanidad, de la infancia, de la pedagogía, de la evolución de nuestro mundo.

Como cuarto asunto, es de considerar que, así como la percepción científica, religiosa y política del mundo cambia, los niños también lo hacen, y la literatura infantil, luego del camino marcado por Rostopchin, Hoffman, Dickens y Lear continuó mostrando niños reales, como los que aparecen en *Max y Moritz*, en *Diario de Juan borrasca* y, por supuesto, los que retrata Mark Twain. Este autor comenzó a escribir sus recuerdos infantiles dado el obsesivo recuerdo que le acompañaba de su infancia transcurrida a orillas del río Misisipi. Twain había explorado los arquetipos infantiles predominantes en la literatura para niños con sus cuentos

La historia del niño bueno y La historia del niño malo (1865) en los que, de acuerdo con Garralón (2015), reflexionó sobre las conductas infantiles que mostraban los modelos literarios importados y las ediciones religiosas los cuales no se ajustaban a lo que él había vivido y conocido de niño. Así, quiso reflejar esta dualidad en *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) donde retrató a un tipo de niño verdadero, el niño estadounidense que vive en su propio mundo, ajeno al de los adultos. Luego de escribir otras obras juveniles, en 1885 publicó su obra más importante *Las aventuras de Huckleberry Finn* la cual al ser leída por quienes se ocupan de inculcar la moral y las buenas costumbres generó un escándalo que lo catapultó al éxito. Al igual que lo generado por el comité de lectura de la Biblioteca de Concord (Massachusetts) quien lo retiró de las estanterías calificándolo de indecente y carente de buen gusto. “Twain innovó, con su humor y su estilo fluido, en una literatura infantil mojigata, cuyos mediadores estaban poco acostumbrados a valorar la ironía y la brillantez estilística.” (Garralón, 2015, p. 55)

De 1900 a 1945

(Segunda revolución industrial. Revoluciones en México y Rusia. Primera Guerra Mundial. Vanguardias artísticas y culturales. Guerra civil española. Movimientos totalitarios en Italia y Alemania: fascismo y nazismo. Segunda Guerra Mundial.)

- A finales del XIX la lectura pasó a ser asunto de niñas y los libros que las tenían como protagonistas se producían generosamente: *Heidi* (1880), de Johanna Spyri (1827-1901); *Ana la de las tejas verdes* (1903), de Lucy Maud Montgomery (1874-1942); *El jardín secreto* (1911), de Frances Hodgson Burnett (1849-1924), entre otros.
- A partir de principios de siglo los niños tuvieron la voz para presentar el mundo de los adultos, lo que provocó que surgieran series con uno como protagonista, tales como *Celia -Celia en el colegio, Celia madrecita, Celia en la revolución-* (1920-1930), de la española Encarnación Aragonese (1886-1952), con su seudónimo Elena Fortún.
- En América Latina, durante 1950, otro personaje alborotaría la sociedad biempensante de la mano de la escritora chilena Ester Huneeus de Claro (1902-1985) quien bajo su seudónimo Marcela Paz publicó la serie *Papelucho*.

- La poesía resultó un vínculo para acercar las tradiciones populares en América Latina, algunos de sus principales representantes fueron: el nicaragüense Ruben Darío (1867-1916), la uruguaya Juana de Ibarbourou (1895-1979) y la chilena Lucila Godoy (1889-1957), bajo su seudónimo Gabriela Mistral.
- Las historias de detectives se pusieron de moda y en Inglaterra la escritora Enid Blyton (1897-1968) publicó el primer título de la serie *Los cinco* (1942) ofreciendo a sus lectores infantiles un mundo de evasión en el que los adultos han desaparecido.
- En los Estados Unidos Lyman Frank Baum (1859-1919) publicó *El maravilloso mago de Oz* (1900) el cual tuvo gran éxito al ser calificado como el primer libro en el que un escritor crea una fantasía americana con todo lujo de detalles.
- Algunos escritores quisieron acercar a sus lectores al mundo natural, como el austriaco Feliz Salten (1869-1945) quien escribió *Bambi* (1924). En América Latina, el uruguayo Horacio Quiroga (1878-1937) escribió cuentos influido por las fábulas. El inglés Hugh Lofting (1886-1947) creó un personaje clásico: el Dr. Dolittle.
- El escritor francés Jean de Brunhoff (1899-1937) imaginó un personaje que hoy en día es considerado un clásico de la literatura infantil: el elefante Babar. *La historia de Babar* (1931) se publicó en una edición que respetó el gran formato original (37 x 27 cm) y tuvo en cuenta todas las exigencias del autor respecto de la calidad del papel, la tipografía y el diseño.
- El escritor británico Alan Alexander Milne (1882-1956) publicó *Winnie de Pooh* (1926) que resultó ser un gran éxito. Los peluches estaban de moda y la industria del consumo produjo masivamente accesorios relacionados con este oso y sus compañeros.

De este tiempo vale la pena resaltar tres asuntos: el primero es la producción de libros para niñas, Garralón (2015) explica que en el siglo XVIII la condesa de Ségur creó con éxito la *Colección Rosa* destinada a niñas, con pequeñas protagonistas y con una involuntaria reivindicación del papel de la mujer en los libros infantiles. A finales del XIX, este tipo de libros se desarrolló con generosidad, pues la lectura pasó a ser asunto de niñas, y estos libros reflejaban lo que la sociedad esperaba de ellas. *Mujercitas*, por ejemplo, abordaba el tema de la familia y la mujer hasta el momento poco considerado, por lo que su éxito animó a otras escritoras a continuarlo, tales como: Johanna Spyri (1827-1901) con la publicación en Suiza

de *Heidi* (1880); la canadiense Lucy Maud Montgomery (1874-1942) con la historia *Ana la de las tejas verdes* (1903); la inglesa Frances Hodgson Burnett (1849-1924) con la obra *El jardín secreto* (1911); la estadounidense Eleanor H. Porter (1868-1920) con la novela *Pollyanna* (1913); y la autora Laura Ingalls Wilder (1867-2957) con sus libros *La casa del bosque* (1932) y *La casa de la pradera* (1935).

El segundo tiene que ver con la relación entre poesía e infancia, durante este principio de siglo los niños continuaron alimentando su imaginario con la poesía cultivada por los poetas procedentes de todas las tendencias, inspirados sobre todo por el folclor. Según Garralón (2015), en América Latina la poesía resultó un vínculo inmejorable para acercar las tradiciones populares, y también para enriquecerlas con las últimas corrientes literarias, algunos de sus principales representantes fueron: el nicaragüense Ruben Darío (1867-1916) que encontró en los niños oyentes perfectos para su poesía, la uruguaya Juana de Ibarbourou (1895-1979) que dedicó algunos versos a algunos niños conocidos, el venezolano Aquiles Nazoa (1902-1976) que se basó en las tradiciones indígenas para escribir poemas llenos de gracia y humor y el argentino Javier Villafañe (1909-1996) que refrescó la lírica que los niños escuchaban con unos poemas rebosantes de musicalidad. Así mismo, un grupo de poetas vinculado a la enseñanza renovó el panorama lírico que los niños encontraban en sus lecturas de la época tratando de mostrar la riqueza local, entre ellos están el romántico Amado Nervo (1870-1919) que fue leído por niños de toda América y su libro más representativo es *Cantos escolares*, el español Herminio Almendros (1898-1974) que tomó del repertorio oral universal leyendas y tradiciones y las adaptó en su *Oros viejos*, y Lucila Godoy (1889-1957), bajo su seudónimo Gabriela Mistral, que empezó publicando poemas en libros escolares y acabó ocupando un espacio intelectual con pretensiones de reformar la educación en América Latina. Mistral aborrecía los libros importados llenos de fábulas de otros tiempos, que transmitían una cultura obsoleta. Prefirió mostrar una mirada limpia de la infancia con poemas llenos de ternura, inocencia y con gran exigencia literaria.

En un artículo publicado en 1935 definió sus ideas pedagógicas, y en ellas no resulta difícil encontrar rastros de Rousseau: ‘Las moralidades que quiso enseñar La Fontaine resultan muchas veces odiosas, por lo menos al sentido moral de razas que no sean la

francesa (...) Una moral para niños a base de astucia me parece perversa, y cuando menos, sin atractivo para nuestra raza generosa. (Garralón, 2015, p. 135)

Finalmente, el tercero tiene que ver con los avances de la ilustración y el formato como elementos importantes dentro de la literatura infantil, el escritor británico Alan Alexander Milne (1882-1956), escritor de *Winnie de Pooh* (1926), fue uno de los primeros autores en preocuparse a profundidad por la elección del ilustrador, por lo que este “fue elegido con sumo cuidado, pues Milne concebía el libro como un todo formado por texto e ilustración, el encargado fue Ernest Howard Shepard (1879-1976)” (Garralón, 2015, p. 150). A propósito, Lerer (2009) dice que:

La historia de la literatura infantil es una historia tanto de imágenes como de palabras. Es también una historia de artefactos: una historia de libros como objetos valiosos, como objetos que se confeccionan y se guardan, con los que se convive y a los que se ama. (p. 493)

Lo que permite ver cómo la configuración palabra-imagen presenta una estructura que va más allá de la historia, de la narración misma para convertirse en una experiencia estética que invita a jugar con todos los sentidos.

Siguiendo esta línea, el escritor e ilustrador francés Jean de Brunhoff, creador del elefante Babar (*La historia de Babar*, 1931) es uno de los primeros en hacer exigencias específicas relacionadas con el tamaño de su libro, la calidad del papel, la tipografía y el diseño, dado esto, los álbumes de Babar son valorados por las innovadoras propuestas estéticas y de composición que impulsaron la búsqueda de nuevos lenguajes plásticos en la literatura infantil.

La novedad de este libro consistió en el nuevo concepto de libro ilustrado que, a partir de ese momento, generó. Brunhoff lo concibió como una obra total en la que cuida hasta el más mínimo detalle. La página fue considerada como el espacio de un lenguaje global, y tanto texto como ilustración resultaban inseparables. Su estética

rompió con lo que había hasta el momento y el tratamiento narrativo que propuso con las imágenes resultó muy novedoso. (Garralón, 2015, p. 148)

De 1945 a 1980

(Guerra fría entre Estados Unidos y Rusia. Existencialismo. Dictadura franquista en España. Revoluciones comunistas en Cuba y Nicaragua. Movimientos estudiantiles de protesta. Caída del Muro de Berlín.)

- Luego de la Segunda Guerra Mundial la mayoría de los libros se inscribían en una tendencia fantástica. Fue así como Mary Norton (1903-1992) publicó la serie *Los incursores* (1952) y el estadounidense Elwyn Brooks White (1899-1985) creó *Stuart Little* (1945) y *La telaraña de Carlota* (1952).
- Dos de los grandes renovadores del género fantástico en esta década de 1950 fueron Clive Staples Lewis (1898-1963) y John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973).
- Tolkien elaboró complejas estructuras en sus historias y estilísticamente alejadas de las modas, tanto en *El Hobbit* (1937) como en *El señor de los anillos* (1954) situó sus historias en el ámbito de lo fabuloso, pero sin alejarse por completo de la realidad.
- Lewis publicó en 1950 *El león, la bruja y el armario*, primero de los siete títulos de las *Crónicas de Narnia*, sus libros estaban expresamente dirigidos a los niños y en ellos se encuentra de nuevo la idea victoriana de la infancia.
- En Suecia se produjo en 1930 una gran discusión sobre los métodos pedagógicos, lo que llevó a que Astrid Lindgren (1907-2002), contraria a las prácticas educativas autoritarias del momento, publicara *Pippi Calzaslargas* (1945) donde expresó una nueva forma de mirar la infancia.
- En la segunda mitad del siglo XX comenzaron a publicarse libros con los que se intentó concienciar sobre el mundo, algunos de ellos son: *El oso que no lo era* (1946), de Frank Tashlin (1913-1972); *Tistú el de los pulgares verdes* (1957), de Maurice Druon (1918-2009) y el *Diario de Ana Frank* (1947).
- Los libros ampliaron su espectro temático, incluyendo temas hasta entonces censurados en los medios educativos y familiares. Así, surgen: *El puente* (1972), Ralph Steadman (1936); *Ningún beso para mamá* (1974), Tomi Ungerer (1931); *Konrad o el niño que*

- salió de una lata de conservas* (1975), Christine Nöstlinger (1936) y *Ben quiere a Anna* (1979), entre muchos otros.
- Los cambios políticos propiciaron cambios en la sociedad; el concepto de ‘familia’ evolucionó a nuevos modelos, como se puede ver en la serie *Elvis Karlsson* (1972) María Gripe (1923-2007) y en la trilogía *Los pájaros de la noche*, 1975; *Zeppelin*, 1976 y *Secretos detrás de las puertas*, 1979, de Tormod Haugen (1945-2008).
 - De la tradición irónica y burlona inglesa proviene Roald Dahl (1916-1990) quien creó historias satíricas y atrevidas, como *James y el melocotón gigante* (1961); *Charlie y la fábrica de chocolates* (1964); *La maravillosa medicina de Jorge*, (1981); *Las brujas* (1983); *Matilda* (1988); entre otros.
 - En Italia, a mediados de 1970, se creó la colección *A favor de las niñas*, de Adela Turin, en ellos se mostraban la opresión hacia la mujer y cómo liberarse de ellas. También aparecieron libros como *Oliver Button es una nena* (1979), de Thomas Anthony dePaola y *Rosalinde tiene ideas en la cabeza* (1981), de Christine Nöstlinger (1936).
 - Theodor Seuss Geisel (1904-1991), conocido como Dr. Seuss, enfrenta a sus lectores a descubrimientos, a criaturas de fisionomía fantástica, como en *El Lorax* (1971), *¿Cómo el Grinch robó la Navidad!* (1957) y *El gato en el sombrero* (1957), entre otros.
 - Bruno Bettelheim (1903-1990) intentó aclarar la importancia de los cuentos de hadas al publicar su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1975) donde explica su significado simbólico. Las teorías de Bettelheim ayudaron a releer los cuentos de hadas y a propiciar un acercamiento al mundo íntimo de los niños, que algunos creadores estadounidenses aplicaron, tales como Arnold Lobel (1933-1988) y Maurice Sendak (1928-2012).
 - Lobel se inspiró en la cultura oral, la sonoridad y el ritmo destacan en toda su producción, para la que escoge temas cotidianos y llenos de afecto, como en *Historias de ratones* (1972).
 - Sendak presenta en *Donde viven los monstruos* (1963) un recorrido íntimo por la psicología infantil y sus temores, con un texto depurado, perfectamente compenetrado con unas bellas imágenes que retoman el imaginario tradicional europeo.
 - En la década de 1980 se avivó la polémica de la fantasía contra la realidad con la publicación en Alemania de los libros de fantasía de Michael Ende (1929-1995): *Jim*

Botón y Lucas el maquinista (1960), *Momo* (1973) y *La historia interminable* (1979), libro por el que se le acusaba de evadir la realidad.

- Algunos escritores renovaron los géneros tradicionales con muchas dosis de subversión y humor, algunos de ellos fueron Gianni Rodari (1920-1980) quien escribió, entre otros, *Cuentos por teléfono* (1962) y *Cuentos para jugar* (1971), y María Elena Walsh (1930-2011) autora de *Tutú Marambá* (1960) y *El reino del revés* (1963).
- En muchos países de América Latina y en España los gobiernos dictatoriales no favorecieron la libre expresión, por eso el uso de la fantasía y la metáfora fue la fórmula escogida para burlar a los censores. Así surgen las obras de Lygia Bojunga Nunes (1932), Juan Farias (1935-2011) y de Antonio Martínez Menchén (1930).

Durante este periodo el mundo cambió para siempre, lo que pasó durante la Segunda Guerra Mundial transformó la forma de asumirnos como humanidad y, asimismo, la literatura infantil también empezó a ser otra, por lo que es posible resaltar tres asuntos esenciales: inicialmente hubo un tiempo en el que la fantasía como herramienta para permitir la evasión fue usada con mucho ímpetu, en 1945, luego de finalizar la Segunda Guerra Mundial y para la literatura infantil, al igual que para las artes y la cultura, esto significó un estancamiento tanto en la producción como en el desarrollo, por lo que “temáticamente los libros infantiles mostraron pocos cambios hasta la década de 1960. Pareciera como si se quisiera evitar un tono dramático y distanciar a los lectores de un mundo sin esperanzas.” (Garralón, 2015, p. 159)

En segunda instancia, la pedagogía y los valores educativos existentes hasta mediados del siglo XX adquirieron nuevas dimensiones en las sociedades democráticas que cuestionaban su validez. Siguiendo a Garralón (2015), en Suecia se produjo en la década de 1930 una gran discusión sobre los métodos pedagógicos en la que participaron profesores, instituciones y padres de familia. En 1945, Astrid Lindgren (1907-2002), sensibilizada por el tema y contraria a las prácticas educativas autoritarias del momento, publicó *Pippi Calzaslargas*, donde expresó una nueva forma de mirar la infancia.

La historia trata de una criatura que estando atterradoramente sola en el mundo no se presenta jamás como víctima, sino que decide transformar su desdicha en loca alegría y se comporta ante los vecinos como un ser independiente, salvaje, risueño, que reniega de la autoridad adulta y crea su propio sistema de valores. (Lindo, 2018, p. 2)

Pippi es una niña extraordinaria, divertida, capaz de vivir de manera autosuficiente y de gran vitalidad que consigue organizarse muy bien sin padres, por esto, Garralón (2015) cuenta que el manuscrito inicial generó alarmas y fue devuelto por muchas editoriales por varias cosas: la subversión explícita puesta en una niña que vive sola sin la tutela de los adultos, el cuestionamiento de los métodos educativos que buscaban convertir a los niños en modelos de bondad y obediencia, el sentido del humor y la lógica llevada a su extremo más absurdo, lo cual en conjunto lo convierten en un libro atrevido y absolutamente inusual en la época, tanto que en la década de 1970 el movimiento feminista lo rescató como uno de sus modelos.

Así mismo, Lindo (2018) dice que Pippi tuvo problemas para ser admitida en otros países:

El temperamento anarquista y voluntariamente feminista con que dotó la autora a su heroína la convirtieron con frecuencia en un personaje proscrito. Pippi es antipedagógica, pero ¿por qué habría de ser pedagógica la literatura? Los niños lectores, que no son todos, se acercan con más curiosidad a cuentos en los que van a encontrar elementos subversivos, porque así satisfacen sus deseos de intimidad e independencia. (p. 3)

Por esto, tanto Lindgren como Pippi crean una ruptura en la literatura infantil, un antes y después, abriendo posibilidades insospechadas. Hasta el momento algunos autores habían intentado retratar niños reales, tales como los mencionados Andersen, Rostopchine, Hoffman, Dickens, Lear, Collodi, Busch, Bertlli y Twain, sin embargo, ninguno había tenido directamente la intención antipedagógica que tiene Lindgren, ninguno había podido crear realmente un mundo propio donde los adultos, aunque son extrañados, no se requieren,

ninguno había sacado a su personaje del aire de vulneración y victimismo que puede significar estar solo en el mundo, “solo” en el sentido de no poseer el acompañamiento de un adulto que observe, que ordene la existencia para que el niño o la niña puedan dedicarse a vivir la infancia, porque ya vemos que sola, sola, no está, pero Pippi no lo necesita, no necesita esa mirada adulta sobre ella, ha aprendido e incorporado a su día a día métodos de regulación, exploración y descubrimiento tanto del mundo como de sí misma, como cuando dice:

—¿Vives sola?

—Ya ves que no —repuso Pippi—. Está conmigo *Míster Nelson*.

—Bueno, pero ¿no están aquí tu padre ni tu madre?

—No, ni mi padre ni mi madre —contestó Pippi alegremente.

—Entonces, ¿quién te dice que te vayas a la cama y todas esas cosas? —preguntó Annika.

—Pues yo misma —repuso Pippi—. La primera vez me lo digo amablemente; si no me hago caso, lo repito con más severidad, y si continúo sin obedecerme, me doy una buena paliza. (p. 15)

Ya en 1856 una mujer, la condesa de Ségur, había escrito sobre una niña en su libro *Las desgracias de Sofía*, allí quería retratar la rebeldía infantil que ella misma encarnó, dándole un vuelco fundamental a los libros para niños y convirtiéndose en la primera escritora o escritor en mostrar a un niño de verdad. Sin embargo, desde el momento de esa publicación hasta la llegada de Pippi no aparecen registros de otra mujer que haya querido mostrar la realidad de la infancia, porque incluso Louisa May Alcott en *Mujercitas* (1868) no tiene esa intención, dado que lo que pretende es mostrar el carácter emprendedor e independiente de la misma. Tampoco resaltan otros personajes femeninos de este tipo, la Alicia (1865) de Lewis Carroll tampoco se inclina hacia la realidad de la infancia sino, al contrario, sobre su capacidad imaginativa. Así pues, Pippi es un personaje femenino sin igual, creado por una mujer con intenciones de lucha y de protesta, una que tuvo que pelear para publicar su obra y que cargó con las críticas y las dudas, eso rompió con la tradición que estaba conformando el canon de ese momento, una niña, ¡una Pippi!, en medio del Struwwelpeter, de Oliver

Twist, de Pinocho, de Max y Moritz, de Juan borrasca, de Tom Sawyer y Huckleberry Finn, ¡qué maravilla!

Como tercer asunto, para esta investigación resulta esencial fijarse cómo en la segunda mitad del siglo XX cambiaron definitivamente los temas abordados por la literatura infantil, comenzaron a publicarse libros con los que se intentó concienciar a los lectores sobre el mundo que los rodeaba. Fueron excepciones en un panorama liderado por la fantasía, pero que tuvieron rápida aceptación, en ellos se podían advertir las intenciones de denuncia y de mostrarle al niño la realidad, ellos también habían padecido la guerra, ellos también la habían sufrido, habían muerto, así que se gritó:

Basta de proteger al niño; basta de darle historias que no le permitan entender el complejo mundo, se dijeron algunos autores. Los libros ampliaron su espectro temático, incluyendo temas hasta entonces censurados en los medios educativos y familiares. Los autores se atrevieron a escribir sobre asuntos que nunca antes habían aparecido tan explícitamente, como la muerte, el sexo, la defensa de las minorías y la crisis de valores en la sociedad contemporánea. (Garralón, 2015; p. 169)

De este modo, autores que en este momento resultan fundamentales a la hora de hablar de literatura infantil en cualquier ámbito empezaron a publicar, tales como Christine Nöstlinger (1936-2018), Roald Dahl (1916-1990), Arnold Lobel (1933-1988), Maurice Sendak (1928-2012), Michael Ende (1929-1995), entre muchos otros. Garralón (2015) plantea que algunos escritores se propusieron renovar los géneros tradicionales. Desde una óptica antipedagógica experimentaron con elementos del imaginario colectivo y los transformaron, creando cuentos que parodiaban las formas tradicionales, invertían los papeles o, simplemente, dejaban a los lectores inventarse el final, tales como el escritor italiano Gianni Rodari (1920-1980) quien en las décadas de 1960 y 1970 impulsó una renovación de los contenidos de la literatura infantil al cuestionar los planteamientos pedagógicos en que se sustentaba. “¿Por qué la escuela, para ser seria, tiene que ser aburrida?”, se preguntó y comenzó sus textos para niños. Asimismo, la escritora argentina

María Elena Walsh (1930-2011) publicó varios libros en los que su innovación fue recordar que la literatura no debía estar al servicio de la pedagogía.

Por su parte, las dictaduras que se establecieron en muchos países de América Latina y en España no favorecieron la libre expresión, lo que impidió también la llegada de libros del extranjero, con lo que los escritores para niños no tenían acceso al conocimiento de nuevas tendencias o debates. Por esto, “el uso de la fantasía y la metáfora fue la fórmula escogida para burlar a los censores” (Garralón, 2015; p. 156). En Brasil, por ejemplo, Lygia Bojunga Nunes (1932) publicó obras arriesgadas en las que escoge temas tabúes en la literatura infantil como el suicidio, el crimen o la dificultad para aceptarse uno mismo como es.

Como cuarto asunto tenemos otro elemento fundamental para esta investigación, lo que plantea Garralón (2015) al explicar que a la luz de esta revolución en los temas que trató de cambiar las mentalidades, la relectura de los libros escritos hasta el momento brindó jugosas conclusiones a los colectivos feministas. Los primeros cuentos que no superaron el examen ideológico fueron los de hadas, a los que se les acusaba de presentar imágenes estereotipadas y papeles muy marcados. Los hombres eran activos, aventureros y salvadores, mientras que las mujeres se mostraban sumisas y pasivas, o bien eran brujas y madrastras que aterrorizaban a los más pequeños. Estereotipos, en suma, que no hacían más que simplificar la realidad de lo complejas que son las personalidades humanas. Las feministas querían que las niñas tuvieran un aprendizaje cultural de un nuevo papel en la sociedad. Como no había libros adecuados para mostrar las posibilidades del género, decidieron escribirlos. En Italia, a mediados de la década de 1970, se creó la colección *A favor de las niñas* con textos de Adela Turin, en ellos, desde una postura militante, se mostraban las diferentes maneras de opresión hacia la mujer y cómo liberarse de ellas. Lo que surgió entonces fue un gran número de libros en los que los papeles sexuales se presentaban cambiados, como indica Bronwyn Davies (1994), estos libros se limitaron a eliminar

(...) la cara negativa de la feminidad en el caso de las chicas (fragilidad, timidez, obsesión por presentar una buena apariencia y por la vida doméstica) y la cara negativa

de la masculinidad en el caso de los chicos (agresividad, insensibilidad, rudeza y rechazo a colaborar cuando se les solicita ayuda) (p. 36).

En este contexto, aparecen libros como *Oliver Button es una nena* (1979), de Thomas Anthony de Paola, obra en la que se muestra a un niño con acusados valores femeninos; *Rosalinde tiene ideas en la cabeza* (1981), de Christine Nöstlinger (1936), obra en la que una niña aspira a una profesión considerada tradicionalmente para hombres, o *La rebelión de las lavanderas* (1979), de John Yeoman (1932), en la que las mujeres, hartas de ser el “segundo sexo”, se emancipan causando terror en la población masculina. (p. 176)

De 1980 al 2000

(Fin de la Guerra Fría. Descubrimiento del primer computador y del internet. Fin de las dictaduras en varios países de Latinoamérica. Primer animal clonado. Evolución tecnológica. Nacimiento de redes sociales como Facebook y el dominio de Google. Recesión.)

- En esta época el acercamiento al realismo serían los principales temas de estos libros, por ejemplo, algunos retratan el tema del entorno social y la reivindicación del espacio público, como *La calle es libre* (1981), de Kurusa; *Miguel Vicente pata caliente* (1992), de Rolando Araújo, y *Cuentatrapos* (1985) Víctor Carvajal.
- A finales del siglo XX cambia la visión de la escuela y el alumno adquiere voz propia, algunos libros que muestran esto son: *Yo, Mónica y el monstruo* (1994), de Antonio Orlando Rodríguez; *Sopaboba* (1988) de Fernando Alonso; *El terror de sexto B* (1995), de Yolanda Reyes y *Lili, libertad* (1998), de Gonzalo Moure.
- Los modelos familiares que están presentes en la sociedad, con todas sus variaciones y contradicciones también empiezan a mostrarse: *Catalino Bocachica* (1993), de Luis Darío Bernal; *Un día de oficina* (1987), de Morella Fuenmayor; *Paloma, llegaste por el aire* (1999), de Patxi Zubizarreta.
- Las realidades sociales y el compromiso de los autores con los acontecimientos son representadas en *El sobreviviente* (1998), de Ruth Mehl; *Paso a paso* (1997), de Irene Vasco; *Tiempo de nubes negras* (2001), de Manuel L. Alonso o *Las visitas* (1991), de Silvia Schujer.

- La fantasía, entroncada con la literatura popular, puede embellecer la realidad, pero también transgredirla, como en los casos de *La torre de cubos* (1985), de Laura Devetach, *Un elefante ocupa mucho espacio* (1985), de Elsa Bornemann; *El árbol siguió creciendo* (1986) y *Tengo un monstruo en el bolsillo* (1999), de Graciela Montes.
- Los libros de terror cambiaron, se teme nombrar ciertas cosas con la idea de proteger a los más pequeños, sin embargo, algunos autores retoman las tradiciones e incluye nuevas formas del terror, como en *Socorro* (1994), de Elsa Borneman; *Irulana y el ogronte* (1995), de Graciela Montes; *Ángeles y diablos* (2000), de Jorge Accame, entre otros.
- El humor, como una manera de captar la realidad, es el protagonista de muchas obras, sea con juegos de palabras, inversión de significados, como en *Caperucita roja y otras historias perversas* (1996), de Triunfo Arciniegas; *Caperucita roja (tal y como se la contaron a Jorge)* (1998), de Luis Pescetti; *Los imposibles* (1998), de Emma Wolf y *La peor señora del mundo* (1992), de Francisco Hinojosa, entre muchos otros.
- Durante este periodo, este género fue un poco ignorado, parece que se perdiera el interés por la ciencia en el futuro, por el mañana, aun así, algunos escritores se animan a explorar este género permitiendo emerger obras como *El abogado del marciano* (1997), de Marcelo Birmajer; *Interland* (1999), de David Wpner; *Fábulas de una abuela extraterrestre* (1988), de Daína Chaviano.
- La novela histórica experimentó un renacer al dar la libertad al escritor para combinar el hecho histórico con la ficción lo que llevó a muchos autores a recrear el pasado: *A golpe de calcetín* (1982), de Francisco Hinojosa; *El oro de los sueños* (1986), de José María Merino; *El mar en la piedra* (1993), de Lucía Larragione.
- En 1980 Ana María Machado (1941) empieza a escribir, traducir y reflexionar en torno a la literatura y la lectura, a partir de allí sus textos no paran de publicarse, combina géneros textuales y se preocupa por mostrar en sus obras tanto la especificidad de un país como Brasil, así como la infancia y lo que ella puede atravesar. En el 2000 fue ganadora del Premio Hans Christian Andersen.
- Antony Browne (1946) empieza a publicar en 1984 su colección de Willy (Willy el tímido, Willy el campeón) y es una muestra de cómo la ilustración avanzó, graduado de diseño gráfico trabajó diseñando tarjetas y también como dibujante médico, hasta llegar a la literatura infantil donde sus ilustraciones siempre esconden matices extraordinarios.

- Durante cinco años, arrancando en 1992, Robert Lawrence Stine (1943), más conocido como R.L. Stine, publicó 62 novelas cortas dentro de la serie *Pesadillas* o *Escalofríos*, serie que también fue llevada a la televisión causando el regreso de los finales sorpresa y del terror light a la cultura mainstream.
- Martin Handford (1956) publicó en 1987 uno de los libros icónicos de esta época: *¿Dónde está Wally?* Al que siguieron seis más, una serie de televisión y proyecto de película. Estos libros no se leían, se jugaban, lo que generó gran acogida, pero también críticas por su formato y simplicidad.
- Keiko Kasza (1951) empieza a publicar en 1992 inspirada en sus dos hijos, desde ese momento hasta hoy ha publicado más de 16 libros. Dentro de las obras más destacadas se encuentran *Choco encuentra una mamá* (1992), *No te rías, Pepe* (1997), *Los secretos del abuelo sapo* (1997) y *Mi día de suerte* (2004). Los cuales han sido valorados por representar dilemas morales y éticos desde situaciones cotidianas.

Como puede verse, durante este periodo inicia una proliferación de textos de literatura infantil que, ya a partir del 2000, es difícil de seguir. La apertura propiciada en los años setenta llega aquí a su máximo esplendor lo cual hace que la expansión de las temáticas, los géneros y los formatos sea imparable. Las relaciones familiares y afectivas, la escuela y la educación, el entorno social, el realismo, la muerte, lo intercultural, el humor, el terror, la historia, la ciencia ficción se toman las páginas y muestran historias que se acercan cada vez más a la cotidianidad, tan diversa ella, de los lectores. Se desarrollan narraciones que se pueden adaptar al contexto de quienes las exploran lo que hace que su impacto sea mayor. La realidad natural de cada historia permite ahora la interpretación desde múltiples enfoques alejándose del final feliz tradicional para evidenciar que la vida misma, reflejada en las páginas, más que de un final está llena de infinitas posibilidades, lo que se da gracias a que se tiene en cuenta:

La presencia del lector en la intención del autor al escribir. Es decir, los autores tienen en cuenta al niño al que se dirigen y a él le escriben sus cuentos, que reflejan de alguna manera el tiempo que le ha tocado vivir. (Garralón, 2015, p. 191)

Un tiempo en el que tanto la idea de infancia como lo que se debe compartir con ella ha cambiado para siempre y que busca, a través de la literatura, presentar el mundo real fuera de la burbuja de cristal que se había intentado, en vano, construir y sostener para ella.

Así, de acuerdo con Colomer (2011), la literatura infantil se ha convertido en un producto cultural que habita una sociedad de consumo lo que ha permitido que los lectores y críticos se beneficien de la diversidad de géneros, títulos y precios entre los cuales se puede elegir, de una gran circulación de traducciones de todos los países y de la existencia de premios y posibilidades de profesionalización para los autores, lo que ha hecho que el contexto de producción sufra en esta época grandes transformaciones, las cuales se pueden resumir en tres aspectos: el primero, relacionado con la aparición de pautas de producción y ventas masivas que “dan lugar a la descatalogación de buenos libros, a una rueda vertiginosa que no da tiempo a otros libros para saber si lo son y a una mayor dificultad para seleccionar las obras y constituir referentes compartidos” (Colomer, 2011, p. 38), lo cual hace que cada año salgan nuevos títulos que “amenazan con esterilizar el interés de los lectores o con fomentar el estereotipo, la moda, el didactismo y los valores más conservadores” (Colomer, 2011, p. 38). Sin embargo, no puede negarse que la literatura infantil de calidad también se beneficia de una industria editorial potente y lo que se puede hacer para apoyarla es ejercer la responsabilidad de una nueva crítica que permita distinguir “el grano de la paja, aunque la paja venga ahora tan bien arropada por cuidadas ediciones y estrategias de venta” (Colomer, 2011, p. 38).

El asunto tiene que ver con la animación a la lectura, lo que se convirtió en un nuevo objetivo que, de acuerdo con Colomer (2011), no se quedó solo en el exterior sino que invadió con más fuerza la escuela:

Durante la década de los noventa, los pasillos escolares se vieron transitados por agentes de los más variopinto: cuentacuentos profesionales, porteadores de maletas de instituciones públicas repletas de libros temporales, componentes de espectáculos de dramatización, títeres o recitados poéticos contratados para talleres o celebraciones puntuales, organizadores de clubes de lectores, autores dispuestos

a comentar sus libros y vendedores editoriales con materiales y guías listas para tentar a los sobrepasados docentes. (p. 40)

Junto con esto, también aparecieron los promotores de lectura que ofrecían consejos y apoyo a las editoriales y a las instituciones educativas a través de revistas y guías, lo que generó que se ampliaran las solicitudes y el acercamiento a la literatura infantil, pero también “caos de actividad frenética por donde los niños y niñas circularan con complacencia, aunque sin mella alguna en su formación de hábitos lectores”, lo que fue tomando fuerza y solo empezó a transformarse con “la planificación de proyectos estables, y de una actitud didáctica renovada, basada en ayudar activa y sostenidamente a los niños a enfrentar textos que merecieran su esfuerzo. Algo que nos recordó que leer requiere silencio, constancia y complicidad” (p. 41).

Finalmente, como tercer aspecto, se ve cómo la narración adopta formas derivadas de las nuevas tecnologías, con alianzas multimodales entre la imagen, la palabra oral y escrita y la digitalización. Las obras se mueven entre diferentes tipos de comunicación, relacionándose con los juegos de rol, el cine, las series y los videojuegos. Colomer (2011) plantea esta fusión de elementos influye en la escritura literaria, lo que hace que en “todas las formas de ficción, se extienda rápidamente la fragmentación de textos, la combinación de elementos ficcionales de sistemas artísticos, el despliegue de productos de consumo asociados a la interactividad entre obras, autores y lectores a través de la red” (p. 43), lo que afecta las características de la literatura infantil, por lo que “el desafío es lograr una experiencia ficcional y literaria igualmente potente en el nuevo contexto” (p. 43).

Del 2000 al 2019

(Revolución tecnológica. Atentados terroristas. Guerra en Irak. Tratados de libre comercio. Proyecto del genoma humano.)

Como se mencionó anteriormente, hacer un recorrido sobre autores o temáticas durante este periodo resulta difícil dado que el amplio desarrollo editorial y la profesionalización de muchos escritores con una amplia biografía complican la tarea, y menos mal, porque esto es

una evidencia de lo mucho que ha crecido universalmente este tipo de literatura, permitiendo una exploración inabarcable desde posiciones lógicas. Sin embargo, hay tres cosas específicas que han tenido su punto de apogeo durante esta época en las que es posible centrar la mirada. La primera es la aparición de cursos, seminarios, estudios, coloquios, congresos entorno a la literatura infantil, la academia empezó a ver la literatura infantil como un campo propicio para el análisis de la infancia, la diversidad, la sociedad, en fin, la realidad. Y esto se ha evidenciado en los pensum académicos y también en el crecimiento de libros, no solo de literatura infantil sino también sobre la literatura infantil, lo que quiere decir que los estudios críticos sobre la misma, sobre su origen, transformación y periodicidad también se han ampliado.

La segundo, tiene que ver con el boom editorial que representó la aparición de las sagas de literatura juvenil, autoras como J.K. Rowling (1965), *Harry Potter*; Suzanne Collins (1962), *Los juegos del hambre*; Stephenie Meyer (1973), *Crepúsculo*; y Cornelia Funke (1958), *Corazón de tinta*, permitieron dar un salto en las lecturas destinadas al público infantil y juvenil al hacer que el autor y la editorial hablaran directamente con el lector. Lluch (2010) explica que el cambio de siglo ha hecho que la lectura mude de lugar, ha mudado de lugar. Ahora los libros no solo se recomiendan en las clases de español, sino se adquieren fácilmente en las librerías, se compran o descargan de Internet, se promocionan a través de las redes sociales. Son libros pensados o diseñados desde su escritura para complacer a un lector que creció con los relatos de los videojuegos o de las series creadas originalmente para la televisión. Escritos por autores que se promocionan como los cantantes o los actores y cuyos lanzamientos se acompañan de gritos de alborozo de los fans-lectores que invitan a escribir voluntariamente sobre el universo de ficción del libro, a realizar e intercambiar montajes audiovisuales e, incluso, a hablar directamente con ellos a través de las redes sociales.

El tercero, está relacionado con la expansión del mundo de la ilustración dentro de la literatura infantil y con los formatos de aparición. Las artes plásticas mediante la ilustración, la fotografía y la pintura empezaron a formar parte de la literatura infantil, como muestra de ellos cabe mencionar a Jimmy Liao (1958), Rébecca Dautremer (1971) y Shaun Tan (1974). Por lo que Colomer (2011) señala que la “literatura infantil ha aportado incluso una forma

artística innovadora en este campo: el álbum” (p. 39), el cual ha permitido la narración a través de la belleza de las nuevas posibilidades que trae consigo la expresión artística. Y al descubrir los caminos que abre el arte en la literatura infantil también se descubrieron nuevos formatos, unos que van más allá de los libros ilustrados, los álbumes y las novelas, ahora también hay formatos digitales e interactivos, textos en tercera dimensión como los pop-ups, libros acordeón o de tamaños inmensos, libros artesanales hechos a mano por completo, entre muchos otros.

2.2. Mirar pa’ dentro: ¿qué pasa en Latinoamérica y en Colombia con la literatura infantil?

*Ni cabecita rubia, ni gloria, ni encarnación de obras maestras.
Ojos negros, pelo liso, olvido y analfabetismos...tampoco.
Nuestro niño, el latinoamericano, como su literatura, es otra cosa.
Una mezcla, una red, una madeja; la condensación de todas las historias
juntas, de tantas letras, de tanta tierra y de tanta sangre.*

Daniela Sepúlveda (2011)

De la mano de Borja, Galeano y Ferrer (2010) es importante mencionar que sería extraño hablar de literatura infantil sin hacer primero una reflexión, aunque sea breve, sobre el niño y la evolución del concepto de infancia tanto en occidente como en Latinoamérica. Inicialmente, es esencial tener en cuenta que cuando hablamos de infancia nos remitimos a “un concepto fundamentalmente moderno y que, por tanto, aquellas cosas que antes de la modernidad se ligaban a lo ‘infantil’ posiblemente no tenían en cuenta a ese sujeto con derechos y autonomía que hoy concebimos y pensamos sistemáticamente” (p. 161).

Por esto, Robledo (2004) cita a Philip Ariès para destacar que antes del siglo XVII no se distinguían las edades y el término “niño” se aplicaba hasta los 18 años sin distinciones:

Esta conquista del niño ha sido paulatina y sólo hasta principios del siglo XX, con los aportes de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, con los conceptos del desarrollo evolutivo, con la mirada hacia la infancia para descubrir los orígenes de los complejos y los caracteres, con la plenitud de la conciencia histórica del hombre, es que la noción

de niño llega a configurarse con un estatuto digno de ser mirado y estudiado desde todas las disciplinas. (p. 37)

Bajo esta mirada, puede verse que muchos de los autores que se han interesado por preguntarse y estudiar la literatura infantil, y no solo por escribirla, han construido sus miradas a partir de este reconocimiento, como Cervera (1991) quien concibe al niño “no como un simple destinatario pasivo, sino como un protagonista activo en el interior de la literatura, como lector” (p. 14), que también necesita encontrar respuestas a sus necesidades lo que muestra que como sujeto tiene vínculos propios con la cultura que habita; o como Colomer (1999) que hace énfasis en lo fundamental que resulta la literatura en el proceso de construcción del sujeto entendiéndolo como un actor esencial de la sociedad, por lo que plantea que lo primero que debe hacerse es pensar para qué sirve la literatura infantil estableciendo tres funciones principales de la misma:

1. Iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada.
2. Desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario.
3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (p. 15).

Funciones que implican, de acuerdo con Borja et al. (2010) asumir al niño como lector, como sujeto importante y válido en la comunicación, asunto complicado para algunos autores, pedagogos y padres, por lo que Diego (1985) afirmaba que: “Un breve cambio de preposición expresaría la esencia misma del problema: la literatura para niños debe aspirar a convertirse en literatura de los niños. Escribir para ellos es una intención meritoria pero lo difícil es que la hagan suya” (p. 3), lo cual implica transformaciones frente a varias cosas: la imagen de la infancia con respecto a la literatura, la mirada del niño al reconocerle como un tipo de lector particular y el reconocimiento de la literatura infantil como un campo de saber. “Quizá por esto último, hoy se habla –al parecer indistintamente– de literatura infantil, de

literatura para niños, de literatura de los niños, y de literatura juvenil”. (Borja et al., 2010, p. 163)

Sin embargo, Sepúlveda (2011) recuerda que justamente “lo infantil” es uno de los conceptos más problemáticos en esta discusión, concepto que es desarrollado por Clark (2003) al hacer un recorrido por la historia del término “infantil” proponiendo una aproximación sociocultural para analizarlo. Con resultado de ellos, explica que lo infantil se ha convertido en un término usado de manera ambivalente por académicos, escritores, editores y lectores de la literatura infantil.

Dos extremos se oponen: por un lado, el niño como la idealización de todo lo bueno, inocente y casto; y por el otro, el niño como un ser ignorante, en una etapa de subdesarrollo físico, emocional, ético y pedagógico. Así, Clark plantea que el problema fundamental de la literatura infantil es que el adjetivo ‘infantil’ ha sido usado de manera despectiva durante mucho tiempo. ‘No seas infantil’ es una invitación a ser adulto, pero es también una forma de menospreciar al otro, incluyéndolo en ‘una etapa que ya hemos pasado’. De esta manera, mediante el uso del adjetivo ‘infantil’ estamos, implícitamente, estableciendo una comparación entre lo que aprobamos como ‘de adultos’, y lo infantil, equiparando la infancia con grupos sociales tales como las mujeres (lo femenino), los afros (lo negro) y con estratos económicos bajos (lo pobre). Visto así, este tipo de literatura sería una forma de expresión cultural de un grupo minoritario, que en contraste con la literatura producto de grupos dominantes (lo adulto, lo masculino, lo blanco, etc.), vería menospreciada su producción. (Sepúlveda, 2011, p. 16)

Lo que se sustenta al considerar las múltiples discusiones que existen en la academia sobre literatura infantil, donde se le asume como una corriente menor o como un producto del mercado, sin valorar la calidad estética de lo escrito, su función social o su papel en la formación de lectores, “es por eso que existe la sensación de que al hablar sobre literatura infantil se está hablando sobre un tema que, de entrada, no tiene más futuro que el de ser

diluido en la literatura, la de adultos” para poder ser reconocido realmente (Sepúlveda, 2011, p. 16).

De este modo, es necesario reconocer que el concepto que se tenga sobre la infancia es vital en las historias que se escriben en la literatura infantil y sobre ella:

Cuando ser niño se entiende como una etapa de la vida en la cual una persona debe aprender cómo comportarse, estas historias pondrán especial énfasis en lo moralizante. De la misma manera, si el autor entiende la infancia como un periodo de imaginación y apropiación del mundo, las historias tendrán una orientación acorde con esta noción, en donde será el lenguaje la forma por excelencia de hacerlo.” (Sepúlveda, 2011, p. 18)

Estas últimas historias serían las que entienden la infancia de una manera respetuosa en la que el niño es un sujeto que tiene un lugar importante en la sociedad y que es capaz de construir y entender su entorno, por lo cual es fundamental tener en cuenta que las imágenes mostradas sobre lo infantil y la infancia afectan el quehacer de tanto de escritores como de críticos, así como la interpretación de profesores y padres, ya que dependiendo de su forma de entender la infancia escogerán textos dirigidos a uno y otro tipo de niño.

Sepúlveda (2011) señala que entre estos dos tipos de historias hay una variedad inimaginable de publicaciones. Si bien Lerer (2009) explica que los romanos ya entendían al niño como tal, Delgado (1998) plantea que no es sino hasta el cristianismo que el niño es entendido como un ser humano diferente al adulto. La Ilustración es una época en la que se empieza a desarrollar el concepto en Europa tal y como lo conocemos, pero la situación en Latinoamérica es diferente. Lo que desde la Ilustración empieza a reconocerse en Europa como infancia, en América solo comienza a tener sentido a partir del siglo XIX. Luego del XIX pareciera que los cambios se hubieran difundido más rápido. Lo que Delgado (1998) llama “el siglo del niño” (p. 38), el siglo XX, llega con diversas iniciativas dirigidas a reorientar la “atención hacia temas de la infancia, tales como cuidado, higiene y pedagogía

nueva, de manera que la construcción de la figura del niño tal y como es conocida hoy, se establece completamente en los años 60 en Latinoamérica” (Sepúlveda, 2011, p. 20).

Teniendo en cuenta todo esto, podemos decir con Robledo (2012) que el concepto de literatura infantil es tan joven como la valoración que el adulto ha hecho de la cultura de la infancia, en la medida en que el mundo del niño se hace visible se va transformando la literatura creada para él. Lo que hace que la producción literaria, dirigida específicamente para los niños como lectores y no solo como estudiantes o aprendices, “surja en Europa a mediados del siglo XIX y en América Latina se pueda ubicar entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX” (Robledo, 2012, p. 9).

Así pues, darle una mirada a la infancia en pro de buscar rastros que permitan analizar de forma paralela la historia de la literatura infantil permite observar su evolución, identificar puntos de quiebre y transformación y, por supuesto, preguntarse por el lugar tanto de Latinoamérica como de Colombia allí, ¿cuáles han sido nuestros aportes y cuál ha sido nuestra historia dentro de esta historia? Así, al mirar pa’ dentro y revisar el libro *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe* publicado por el cubano Antonio Orlando Rodríguez en 1994 podemos ver cómo el folclor es el punto inicial, “el folclor fue nuestra primera literatura infantil. Literatura de la oralidad que acompañaba los juegos de los niños o era transmitida a estos por los adultos” (p. 13). Rodríguez nos invita a pensar no solo en lo que nos llegó de España con la colonización y fue adecuado al entorno del Nuevo Mundo: rondas, trabalenguas, adivinanzas; invita a pensar también en las canciones de los niños indígenas que habitaban nuestras tierras, cantos y poemas que entonaban los pobladores de las diferentes regiones del continente desde siglos atrás y que constituyen las más antiguas muestras de una literatura para niños, salida de la boca de los niños, en el continente, y que incluyen también adivinanzas, acertijos, juegos poéticos, coplas, redondillas, nanas, villancicos, retahílas, rimas, creadas por las distintas culturas precolombinas, es interesante observar cómo las expresiones del folclor infantil llegadas de Europa se fueron adecuando al entorno latinoamericano, cómo se introducen paisajes, elementos de la fauna, la flora y giros coloquiales propios de nuestras tierras.

Con frecuencia no somos conscientes de que, cuando le recitamos al niño la rima más sencilla “Sana, sana, culito de rana. Si no sanas hoy, sanarás mañana”, cuando le narramos, tocando cada uno de los dedos de sus manos el relato que escuchamos nosotros también de pequeños “Este compró un huevito, este lo cocinó, este lo peló, este le echó la sal y el pícaro gordo se lo comió”, estamos relacionándolo con lo que, sin pizca de exageración, la poetisa Gabriela Mistral denominaba “la literatura infantil por excelencia. (Rodríguez, 1994, p. 23)

A esta gran cantidad de expresiones líricas del folclor, hay que añadir otro no menos valioso: el cuento tradicional. Mitos y leyendas con que los pueblos indígenas explicaban el origen de la tierra, las aguas, los hombres, los animales, las plantas, las cosas. Historias, posteriores en el tiempo, de las andanzas del pícaro tío Conejo, de Anacy la araña o del Saci, de Pedro Urdemales, del pombero, la llorona, la patasola, entre otros. “En el folclor tiene la literatura infantil del continente la más antigua de sus fuentes constitutivas” (Rodríguez, 1994, p. 23); después, a mediados del siglo XVI se introduce la imprenta en América y comienzan a publicarse obras para la enseñanza de la religión. A principios del siglo XIX surgen los primeros libros destinados a los niños: silabarios, catecismos, textos de lectura escolar, “las cuales son consideradas las primeras viñetas narrativas y composiciones líricas de creadores latinoamericanos destinadas expresamente al lector infantil. (Rodríguez, 1994, p. 25)

Durante el siglo XIX la función cognitiva predomina sobre la estética. El libro existe como auxiliar pedagógico, su razón de ser es el aprendizaje escolar.

Las obras que se dirigen a la infancia, escritas en su mayor parte por maestros, apuntalan los tres pilares sobre los que descansaba la educación de la época: el temor a Dios, el castigo a la desobediencia y el premio a la virtud. “Esta etapa de acentuado cariz didáctico, previa a la aparición de una literatura infantil de carácter recreativo, coincide con el período histórico en que se gesta y concreta la independencia en la mayoría de las repúblicas de Latinoamérica.” (Rodríguez, 1994, p. 25)

Durante la segunda mitad de este siglo comienzan a ser cada vez más frecuentes las publicaciones periódicas dedicadas a los niños, como: *Enciclopedia de la infancia* y *El instructor del pueblo*, en Chile; *La edad feliz* y *Los chiquitines*, en México; y *La niñez* y *El correo de los niños*, en Cuba. En ellas se divulgan artículos didácticos, narraciones, poemas y también pequeñas comedias. De acuerdo con Rodríguez (1994) el entorno realista prima en los textos que se entregan a los niños, la anécdota es apenas un pretexto que sirve de soporte al mensaje moral. No hay cabida para la sutileza o el lenguaje indirecto: los mensajes son explícitos. La presencia de la fantasía no va más allá de la clásica antropomorfización de los animales que aparecen como personajes en las fábulas.

Rodríguez (1994) explica que en esta época el libro para niños no era verdadera literatura, ni se concebía como tal. Constituía un medio y no un fin. Su razón de existir era puramente pragmática y encontraba fundamento en su papel formativo. En él, lo literario estaba subordinado a la tarea de moldear un individuo dócil y respetuoso de las normas de uso. La imagen generalizada que los educadores y la sociedad de entonces tenían del niño, era la de un “proyecto de hombre” (p. 28). La infancia era una etapa por la que había que transitar de prisa, tratando de dejar atrás rápidamente rasgos como la espontaneidad y la imaginación, para llegar cuanto antes a la madurez. “La literatura infantil de esta época procuraba acelerar esa transición y apelaba, para ello, a un discurso lleno de máximas de conducta” (Rodríguez, 1994, p. 28)

Una excepción a esta tendencia dentro de la literatura infantil de mediados del siglo XIX es la obra del escritor colombiano Rafael Pombo (1833-1912) quien al aceptar el encargo de la editorial Appleton, de Nueva York, de hacer la traducción de unos poemas para niños se hizo un sitio permanente entre las preferencias literarias de los niños de ese momento y de la posteridad. En algunos casos Pombo se limitó a traducir a nuestra lengua, pero en otros realizó más que una traducción: se inspiró en el motivo original para concebir creaciones propias, como es el caso de *La pobre viejecita*.

En una época en que las letras latinoamericanas soslayaban de forma casi generalizada la importancia del humor y la fantasía para la educación del niño, Rafael

Pombo aporta una buena dosis de desenfado, musicalidad, imaginación, sana irreverencia y, tal vez lo más renovador, displicencia por los mensajes de carácter moralizante. (Rodríguez, 1994, p. 31)

Para Rodríguez (1994) lo más significativo de la literatura para niños en Latinoamérica, durante el siglo XIX, es la revista *La edad de oro*, de la que se editaron cuatro números (julio a octubre) en Nueva York, en 1889. Redactada íntegramente por el cubano José Martí (1853-1895), esta publicación mensual de instrucción y recreo se imprimía en la ciudad de Nueva York y estaba dirigida a la niñez de América. Esta revista transgrede con su aparición las normas creadas en materia de literatura para niños que se enfocaban en escribir sobre temas previsibles relacionados con las normas de conducta; Martí desecha esquemas y estereotipos del discurso dirigido a la infancia y propone un modelo nuevo, sin antecedentes, porque estaba interesado en demostrar que “se puede escribir para niños sin rebajar la calidad del estilo, sin hacer concesiones de índole artística” (p. 35). Además, inaugura una nueva literatura infantil en nuestro ámbito, ya que los contenidos que presenta constituyen un punto de giro en la serie literaria infantil de la época y representan una ruptura tanto desde el punto de vista estético como ideológico y temático.

El autor hace un especial énfasis en subrayar lo latinoamericano, el concepto bolivariano de unidad continental. Por eso, sus textos se refieren a los próceres de la historia de la independencia americana, a los valores de las culturas indígenas y a la conquista y colonización de dichos pueblos en un afán por conseguir que los niños conozcan y respeten la historia, las tradiciones y la cultura de los restantes. (Rodríguez, 1994, p. 37)

En el siglo XX en América Latina los textos continúan la tradicional dependencia de la escuela, obras casi siempre concebidas por maestros llenos de buenas intenciones, pero carentes en su mayoría de verdaderas dotes para la creación artística, rebosantes de moralejas y de elementos didácticos. Sin embargo, algunos escritores de renombre y calidad estilística sí incursionaron en este terreno, tales como Rubén Darío, el mexicano Amado Nervo (1870-1919) y el colombiano Santiago Pérez Triana (1858-1916).

Esta influencia, genera la emergencia de autores como la chilena Lucila Godoy (1889-1957), más conocida por seudónimo: Gabriela Mistral, quien con sus poemas y narraciones impacta a toda la comunidad literaria por lo que en 1945 se le otorga el Premio Nobel de Literatura, donde el jurado hace énfasis en la belleza de sus creaciones que tienen como tema la maternidad y la infancia. “La poesía para niños de Gabriela Mistral está signada por la ternura. La poesía es en ella un sedimento de la infancia sumergida. Canta a la inocencia, a lo tierno, a lo nuevo, a lo que se asoma al mundo.” (Rodríguez, 1994, p. 51).

Por los años en que comienzan a ser difundidas las primeras creaciones dedicadas a los niños por Mistral, otra de las grandes figuras de la literatura de América Latina se aproxima también a los pequeños lectores, el uruguayo Horacio Quiroga (1878-1937) quien inserta la antropomorfización en un entorno realista, presentando un carácter innovador al exponer la relación entre los seres humanos y los animales. Quiroga aporta a la literatura para niños un paisaje hasta entonces inédito, una búsqueda de la aventura enraizada en la identidad nacional. Exhorta al respeto mutuo entre los seres vivos y “en sus páginas hallan cabida una amplia gama de sentimientos: el dolor ante la muerte, el deseo de venganza, el enfrentamiento a la agresión del ambiente y, de modo especial, la solidaridad” (Rodríguez, 1994, p. 53). Su estilo es conciso, sobrio, ajeno a todo elemento ornamental.

Según Rodríguez (1994), otros autores esenciales en esta época son: el brasileño José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), quien concibe su literatura para la niñez como un instrumento de transformación, como una posibilidad de incidir en el futuro de su patria, lo que hace que a partir de su obra la literatura infantil en Brasil pierda una de sus principales características: “la de ser un instrumento de dominación del adulto y de una clase, modelo de estructuras que deben ser reproducidas, para pasar a ser fuente de reflexión, cuestionamiento y crítica.” (p. 55); el argentino Javier Villafañe (1909-1996) considerado una de las mayores figuras de la literatura latinoamericana para niños, creador de un universo donde lo absurdo y lo lírico, el onirismo y la oralidad se entremezclan perpetuamente; la uruguayo Juana de Ibarbourou (1895-1979) que publica una suite lírica conformada por siete poemas creadas como regalo para la hija recién nacida de un amigo, nanas que adquirieron extraordinaria

popularidad en el ámbito latinoamericano lo que la llevó a seguir escribiendo varias piezas teatrales y libretos de radio teatro para el público infantil; la chilena Ester Huneeus de Claro (1902-1985), más conocida por su seudónimo Marcela Paz, quien escribió la serie *Papelucho* (1947) que logró gran éxito en la época; la argentina María Elena Walsh (1930-2011) que empezó escribiendo poemas para niños que luego musicalizó y que tuvieron gran aceptación por chicos y grandes, lo que la convirtió en una de las más importantes figuras de las letras para la niñez en Argentina, influencia a los autores recientes con su espíritu renovador, su creatividad y su desautomatización.

También el cubano Onelio Jorge Cardoso (1914-1986) quien construyó relatos que parten de las fábulas para abordar temas universales y de gran complejidad como la búsqueda de la identidad y la autonomía; la argentina Laura Devetach (1936) que busca con sus obras crear atmósferas poéticas, abordar problemas de la cotidianidad infantil y manifiesta respeto por su destinatario, observándolo como “un ser humano con quien se pueden intercambiar ideas y sentimientos” (Rodríguez, 1994, p.108). Las brasileñas Ana María Machado (1941), quien concibe una literatura destinada a un niño real, una narrativa que toma sus conflictos de la realidad y los proyecta mediante el humor y la fantasía, rescatando la libertad expositiva y la trascendencia social, Marina Colasanti (1937) que propone una revalorización del cuento de hadas haciendo uso de un depurado lenguaje poético para narrar historias con sabor a antaño, y Lygia Bojunga Nunes (1932) a quien le fue otorgado en 1982 el Premio Andersen, el cual por primera vez en sus 25 años instaurado y considerado el Premio Nobel de la Literatura Infantil, recayó en un intelectual de América Latina, cada libro suyo “es un reto, no desea entretener ni complacer, sino agitar, convidar al enjuiciamiento, a la valoración de las normas que condicionan nuestra vida interior y nuestra proyección social” (Rodríguez, 1994, p. 126); la argentina Elsa Bornemann (1952-2013) considerada entre los mejores exponentes de la literatura argentina por tener como prioridad tocar los intereses del lector infantil en cada etapa de su desarrollo, desde el descubrimiento del amor hasta los estereotipos de la vida contemporánea; el colombiano Jairo Aníbal Niño (1941-2010) ganador del Premio Enka en 1977 que escribió piezas dramáticas, novelas y poemas llenos de realismo mágico, humanidad y ternura; y muchísimos otros autores y autoras que, tal vez en otro momento, podamos agregar.

Así pues, Rodríguez (1993) explica que en los años recientes la literatura latinoamericana para niños y jóvenes se ha enriquecido y diversificado con las propuestas de nuevas figuras, considerándose a “Brasil, Argentina y Cuba como los tres grandes polos creativos de la literatura infantil de nuestro ámbito” (p. 147). El crítico y autor plantea que en los libros para niños escritos por autores latinoamericanos están presentes las raíces de cada pueblo del continente junto con sus tradiciones, su fauna, su flora, su cultura mestiza, los rasgos peculiares de su idiosincrasia, su historia, sus aspiraciones, “sin que esa búsqueda en lo más raigal de cada nacionalidad impida nutrirse de lo universal” (p. 188).

Finalmente, después de su recorrido, plantea siete hilos conductores que recogen los aportes de la literatura infantil latinoamericana: 1. La tradición oral, los mitos, las leyendas y la expresión lírica popular; 2. Las historias de la realidad que persiguen la verosimilitud, la cotidianidad, donde no tienen cabida la fantasía y el absurdo; 3. La fantasía, la magia y la imaginación; 4. El universo de los animales, antropomorfizados o no; 5. El humor y lo absurdo; 6. La poesía; y 7. La dramaturgia, los textos para representar.

Cada tema, cada tiempo, cada espacio, cada forma hacen que los hilos se multipliquen y la trama del tapiz se vuelva más y más enrevesada, más difícil de desentrañar, de desmenuzar. Lo cual, lejos de resultar un inconveniente, es una verdadera fortuna, pues constituye la mejor prueba de que la literatura infantil de América Latina y el Caribe crece, gana en rigor estético y en ambición expresiva, complejiza sus temáticas y propósitos comunicativos, para fortuna de todos aquellos a quienes, con toda justicia, José Martí denominó “la esperanza del mundo”. (Rodríguez, 1994, p. 188)

En el libro *Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil en Colombia* (2012), Beatriz Helena Robledo explica que en Colombia la valoración del niño como lector ha estado sometida a una especie de vaivén estrechamente relacionado con las políticas educativas.

Durante el período comprendido entre 1863 y 1880, conocido como el Olimpo Radical, los liberales le dieron un gran impulso a la educación pública, libre y gratuita, con la constitución de Rionegro. En el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, sancionado en 1870, se hace evidente la influencia de las corrientes pedagógicas de la escuela activa, en las que se valora al niño con su capacidad de aprender a través de los sentidos y se da importancia a la primera infancia. Esta conquista se perderá años después; con la Constitución de 1886 se devuelve a la iglesia católica la hegemonía de la educación. Esto significó un retroceso, tanto en las concepciones pedagógicas como en la valoración del niño como un ser activo en sus procesos de aprendizaje. Hay que esperar a los años veinte y treinta del siglo XX para el diseño e implementación de una nueva reforma educativa que contempla las diferentes etapas de desarrollo del niño y su capacidad de relacionarse con el mundo desde su ser, diferente al del adulto. (Robledo, 2012, p. 9)

Por esto, nuestra literatura infantil ha tenido un recorrido lento y falto de apoyo, los momentos históricos en los que esta ha logrado manifestarse e irse consolidando como una posibilidad literaria y cultural significativa son pocos y, de acuerdo con lo planteado por Beatriz Helena Robledo (2007) en su texto *La literatura infantil colombiana: una tortuga que avanza con paso soñoliento*, puede clasificarse en dos:

Uno en el cual se empieza a pensar en la infancia como una población a la que hay que prestarle atención de una manera diferenciada, proporcionándole acceso a la literatura infantil universal y a los hechos históricos nacionales en un tono específico que gracias a las reformas educativas influenciadas por las corrientes de la escuela activa comienzan a considerar en sus programas pedagógicos las diferentes etapas de desarrollo del niño, el cual puede ubicarse entre finales de los años veinte y la década de los treinta, cuando de la mano de los procesos de modernización de la sociedad colombiana se piensa en la infancia como un sector al cual hay que atender de manera específica. Aquí hay que destacar la revista Chanchito, creada y dirigida por Víctor Eduardo Caro, que logró que los niños colombianos tuvieran un acercamiento a la literatura infantil universal. Se inicia también una corriente que podría

llamarse histórica y que da cuenta de los acontecimientos más relevantes de la historia nacional con un tono narrativo y la introducción de la ficción de los hechos históricos.

De una concepción del niño como “adulto en pequeño” propia de la época colonial, en la cual las relaciones que éste tenía con el arte del lenguaje eran sobre todo a través de la tradición oral en los espacios familiares y comunitarios, o con textos religiosos, doctrinales o moralistas en los establecimientos educativos, se fue pasando al conocimiento de algunas lecturas literarias escritas por adultos que, aunque no hubieran pensado en los niños al crearlas, pudieran dejarles alguna enseñanza, ya fuera de carácter moral, religioso o social. Esta concepción pedagógica de la literatura infantil, característica del siglo XIX, fue variando poco a poco a medida que se avanzaba hacia el siglo XX y se daban transformaciones sociales y culturales que permitieron al país ir entrando en los procesos de modernización. (Robledo, 2012, p. 10)

Robledo (2012) explica además que el nacimiento de la literatura infantil en los espacios culturales y el desprendimiento paulatino de la institución escolar se puede ubicar en los años treinta del siglo pasado. En esta época es posible señalar, no solo un número variado de autores que escriben para la infancia, sino que se pueden ubicar los inicios de las diferentes corrientes literarias infantiles. Las primeras décadas del siglo XX son años de olvido para la literatura infantil colombiana. Es un período desconocido para los lectores actuales, e incluso para los pocos investigadores que se han ocupado del tema.

Lo que nos lleva al segundo momento, uno en el que los escritores de literatura infantil comienzan a ser reconocidos, apoyados y motivados por su trabajo, el cual puede ubicarse en la década de los años setenta cuando se produce lo que se ha llamado “un boom editorial, impulsado sobre todo por la instauración del Premio Enka de Literatura Infantil, a partir del cual se puede considerar que comienza una profesionalización del escritor de libros para niños en Colombia” (Robledo, 2007, p. 2) Aquí la literatura infantil comienza a destacarse cada vez más dentro de los diferentes circuitos culturales, lo que hace que se genere un resurgimiento, y “reciba el impulso por parte de las editoriales y de otros sectores sociales

que comienzan a darse cuenta de que el niño, además de ser un receptor activo, lúdico y creativo, es un consumidor por excelencia” (Robledo, 2012, p. 10).

A partir de ese momento se aumentó la producción de literatura infantil en el país, pero en los años ochenta se evidenció un cambio en la manera en cómo la literatura infantil estaba siendo abordada por los escritores nacionales, con la aparición del premio Raimundo Susaeta, el concurso de cuentos Comfamiliar del Atlántico, el premio ACLIJ al Mejor Libro Infantil en 1986, el premio Nóveles Talentos de Fundalectura en 1994 y el premio Norma-Fundalectura en 1996, llegan nuevas voces que a su vez exploran temáticas nuevas dentro del proceso de escritura, pero antiguas dentro de la realidad colombiana, tales como el conflicto, la muerte, el miedo, la violencia, la sexualidad, entre muchas otras.

Robledo (2012), explica también que como fruto de este movimiento cultural se crearon nuevas editoriales específicas de libros para niños o secciones dirigidas a estos dentro de otras empresas editoriales, tales como Carillón, Carlos Valencia, Educar, El Sello, Gamma, Kapelusz Colombiana, Magisterio, Norma y Tres Culturas, en Bogotá; y Colina y Edilux en Medellín. Al considerar al niño como un potencial consumidor de libros, el sector editorial desarrolló colecciones específicamente dirigidas a ellos; determinó de antemano factores tales como la edad (luego los estudios sobre la recepción de la literatura infantil hizo evidente que la edad no era el único factor que debía considerarse, son también la trayectoria lectora, el medio social y cultural, el nivel educativo, entre otros) y temáticas de interés, lo que produjo un alto porcentaje de libros por encargo y una cantidad de publicaciones que generó la necesidad de orientar la compra de libros a padres, profesores y bibliotecarios, de lo que se encargaron las instituciones promotoras de lectura, lo que hizo que surgieran boletines de libros recomendados, comités de evaluación y selección de libros infantiles, listas y reseñas. Y también que se consolidara el territorio de la animación a la lectura donde el lector adulto invita a que los lectores niños se acerquen a obras de literatura, así emergieron revistas y demás medios de divulgación, reflexión y crítica de la literatura infantil, como las revistas *La lleva* (1988), *El libro infantil* (1985), *ACLIJ* (1988), *Hojas de ACLIJ* (1989), *Espantapájaros* (1990), *La barra* (1991), *Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil* (1996), entre otras.

Sin embargo, Borja et al. (2010) explican que en el contexto colombiano son muchos los problemas que han existido y han impedido el fortalecimiento de una literatura infantil, por lo que muchos actores representativos relacionados con la misma han presentado sus posturas al respecto, como Castrillón (1996) quien considera que la literatura infantil que habita en Colombia es fruto de autores aislados que no construyen comunidad, lo que hace que la literatura sea machista y autoritaria poniéndose al servicio de la pedagogía sin concebir al niño como un verdadero lector. Adicionalmente, afirma que es una literatura desbalanceada en lo relacionado con los géneros, dada la ausencia de poesía y la dramaturgia.

De igual modo, a Rodríguez (1996) le parece problemático el hecho de que haya pocas editoriales comprometidas con la publicación de libros de buena calidad literaria, lo que puede desmotivar a los escritores. Con respecto a los concursos, dice que han sido importantes para promover la escritura, pero pueden llegar a desviarse del objetivo de la literatura como producción artística. Finalmente, plantea que en Colombia no se ha consolidado una crítica sistemática de la literatura que aporte realmente a los procesos de la creación, la edición, la difusión y la lectura de los libros.

Zuluaga (1996) explica que sí se ha dado este despliegue en la literatura infantil colombiana, sobre todo a finales del siglo XX, pero le preocupa que haya estado ligado a los premios, lo que no ha generado una verdadera continuidad en la tarea de los escritores, como lo plantea Castrillón (1996) muchos autores escriben para los jurados y no para los lectores. Además, señala que “el primer problema de las obras para público infantil en Colombia es el contenido, y lo explica por la tendencia a creer que escribir para niños significa pensar en una función social, educativa, política, moral, ética o ecológica” (p. 40), lo que lleva a escribir sobre temas demasiado “dulces y almibarados” y no se les muestra a los niños el lado “feo” de la vida.

Por su parte, Robledo (2012), afirma que ya se cuenta con una serie de obras que configuran un campo de creación que se puede llamar literatura infantil colombiana, “la consolidación de un corpus literario dirigido a los niños que se inició en los años noventa

permitió que autores e ilustradores incursionaran en temáticas poco exploradas hasta el momento” (p. 18) como la escuela, la vida familiar de los niños, las relaciones conflictivas con los adultos y con otros niños, el acoso, el conflicto armado, el secuestro, la muerte, el miedo, entre otros temas que antes estaban vedados para las letras infantiles. Así, “la realidad que viven los niños es interpretada por la literatura infantil en busca de maneras adecuadas de tratar los problemas sin herir la sensibilidad de los lectores” (p.121); aun así, también argumenta que hace falta difusión, ya que después de la década del setenta se ha generado una escritura conscientemente dirigida a los niños y han surgido escritores representativos de la misma que han sido reconocidos también internacionalmente de acuerdo con Rodríguez (1994), tales como Rafael Pombo, Jairo Aníbal Niño, Triunfo Arciniegas, Luis Darío Bernal Pinilla, Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Irene Vasco, Pilar Lozano, Celso Román, Gonzalo España, Hugo Niño, Yolanda Reyes, Evelio José Rosero, Rubén Vélez y Luis Darío Bernal.

Además, Robledo (2012) considera que “un escritor de libros para niños antes que todo debe ser un escritor en el sentido cultural y existencial del término” (p. 10), y reconoce que falta consolidar la crítica y la investigación de carácter histórico. Por esto, Borja et al. (2010) proponen comprender que los estudios sobre literatura infantil en Colombia iniciaron en el siglo XX, por lo cual son muy recientes y estaban orientados a la identificación del niño como un sujeto que se podía caracterizar desde presupuestos psicológicos y pedagógicos, con interés en recopilar obras y por exaltar autores.

Los últimos cuarenta años han sido los más prolíferos para situar y abordar la literatura infantil y juvenil. Sin embargo, en el contexto de los estudios literarios, esta categoría siempre ha aparecido de manera marginal siendo más ampliamente situada desde intereses pedagógicos y didácticos. En la “historia oficial” de la literatura colombiana dicho concepto no ha tenido lugar. Lo cual no implica que no se hayan hecho aproximaciones en torno a una historia de la literatura infantil y juvenil. Pero tales reflexiones no han compartido espacio en los textos que han situado y presentado la historia de la literatura colombiana. El hecho de ser un producto esencialmente elaborado por adultos, consciente o inconscientemente dirigido a los niños y jóvenes, ha desempeñado un papel importante en este proceso en tanto que, durante mucho

tiempo y en varios autores, el criterio de producción y selección de las obras se mantuvo en el reconocimiento de un carácter pedagógico y moral. Niños y jóvenes no aparecen como sujetos y receptores autónomos en sus gustos, en este caso literarios, por ser considerados sujetos en formación. (Borja et al., 2010, p. 75)

Así, estos autores hablan de una literatura menor para identificar una producción no canónica que no forma parte de la Literatura Colombiana, en mayúsculas, y plantean que esto ha impedido que se desarrollen acercamientos de orden histórico, teórico y crítico, aunque haya compilaciones y antologías de obras y autores muy útiles para el reconocimiento y estudio de obras, géneros y otros aspectos que aún están por realizarse, sin embargo, es necesario desarrollar una idea de periodización literaria que vaya más allá de la consideración de una localización de la literatura infantil colombiana solamente como el reconocimiento de un compendio de obras y autores situados en un orden cronológico, sino atreverse a cuestionar su exclusión e identificación como producción de poca importancia en el ámbito de la historia de la literatura colombiana. Es preciso construir un espacio en el cual importe “la producción, distribución y recepción de las obras, teniendo en cuenta las implicaciones del mercado, y la caracterización de las particularidades semióticas y discursivas de un lenguaje constituyente de una forma discursiva particular que podemos llamar literatura infantil y literatura juvenil” (Borja et al., 2010, p. 170) y que además permita abordar las obras como formas discursivas susceptibles de entrar en relación con otros lenguajes, formas discursivas y medios de comunicación, como:

(...) las artes plásticas mediante la ilustración, la fotografía, la pintura; el de la música debido a las adaptaciones musicales o a las articulaciones audiovisuales y a las adaptaciones cinematográficas; la incidencia de medios como el cine, la radio, la televisión, el cómic, la prensa, entre otros, y de la influencia de nuevas tecnologías, que han dado origen al hipertexto y a los juegos electrónicos. (Borja et al., 2010, p. 172)

2.3. ¿Literatura infantil? ¿Una literatura chiquita o para chiquitos?

Yo no escribo para chicos.

Yo escribo.

Y alguien más dice:

“Esto es para chicos”.

Maurice Sendak (2012)

Generalmente, un adjetivo es una restricción de sentido. Así, literatura médica sería solo para los doctores, literatura jurídica solo para los juristas, etc. Sin embargo, literatura infantil es al revés, no es una restricción de sentido, sino una ampliación para un sentido más ancho, es decir, son libros que los niños también pueden leer, además de los adultos. La literatura para adultos solo puede ser leída por adultos. La literatura infantil es más rica, puede ser leída por adultos y por niños. Si un libro no es leído con gusto, con placer, con emoción por los adultos, tampoco lo será por los niños.

Ana María Machado (1993)

Luego de este recorrido por la historia de la literatura infantil parece oportuno volver a preguntarse de nuevo qué es, entonces, la literatura infantil, ¿será que es una literatura chiquita, como su nombre lo indica, una literatura infantil que aún no ha terminado de crecer, de formarse, de configurarse, que aún no tiene una identidad conformada y necesita que otros, los más grandes, la literatura para adultos, la literatura con mayúscula, le guíe, le explique, le muestre, la defina? ¿O será que es una literatura para chiquitos, una que solos más pequeños pueden ver, oler, tocar, sentir, comprender, disfrutar, una destinada a ciertos seres, solo hasta determinadas edades, y que resulta difícil de entender, apreciar, valorar por los más grandes, que no tiene nada que aportar a nadie más?

Como ya lo dijimos antes, cuando se habla de literatura infantil resulta difícil brindar una definición específica o unas características cerradas que puedan describirla, sin embargo, algunos autores y autoras que se han dedicado a soñarla, imaginarla, escribirla, compartirla, analizarla, han dado su opinión frente a si realmente existe, o lo que significa para ellos, a cómo ha transformado su experiencia estética, sus capacidades lectoras, sus formas de escritura y su trasegar por la vida. A continuación, pues, se presentan algunas de estas

opiniones con el ánimo de ampliar el panorama frente a lo que ella es o no es, y también explicar cómo se entiende para la autora de esta investigación.

Pensar la literatura infantil implica no sólo indagar por sus condiciones de existencia e intentar comprender las significaciones sobre el término, significa también ocuparse de la lectura de los procesos sociales ligados a su emergencia, transformación y consolidación. Se trata, entonces, de propiciar un ámbito de reflexión y de crítica capaz de entretenerse con múltiples escenarios de producción cultural y, por supuesto, de problematizar las formas de escritura y de lectura, las apuestas de las editoriales, las prácticas pedagógicas y todo lo que influencia su transformación.

Así pues, para empezar a pensarla es necesario hacer una contextualización del concepto de literatura para tener presentes algunos asuntos específicos del fenómeno literario que determinan su tratamiento y su ubicación en nuestra sociedad. Inicialmente, es preciso reconocer, de la mano de Borja et al. (2010), que la literatura, independiente de “sus orígenes y particularidades, ha sido, es y será siempre una forma de representar la realidad, en la que se mezclan hechos o acontecimientos reales con hechos o fantasías imaginarias” (p. 158); ella tiene la libertad de crear mundos posibles, paralelos al mundo cotidiano, y no por ello menos ciertos. Del mismo modo, Reyes (1983) plantea que la literatura tiene el propósito fundamental de “decir lo que el lenguaje en sí mismo no puede; aquello que constituye una lucha del lenguaje con el lenguaje mismo en medio de la cual se construye un lenguaje dentro del lenguaje” (p. 159).

Dado esto, es indispensable reconocer que la literatura se ha convertido en una expresión auténtica que posee sus propias formas de estructuración y de circulación en el mundo, por lo cual:

Ha dejado de ser una entidad cerrada en sí misma y su definición y valoración son abordadas, hoy, desde el amplio y complejo problema de la lectura y desde los procesos ideológicos, los ámbitos de su recepción, los poderes discursivos que

evidencian una constante fluctuación y revaloración de los textos, dependiendo de los contextos en los que ellos circulan. (Borja et al., 2010, p. 160)

Siguiendo esta idea, es posible afirmar que lo que se ha venido entendiendo como literatura afronta hoy alternativas que implican una nueva reconfiguración de la valoración del fenómeno literario, como lo plantean Borja et al. (2010), “de esta manera, y como lo ha sugerido el profesor y crítico literario Cristo Rafael Figueroa (2001), es necesario repensar la historia literaria; así como es preciso desbordar todas las posibles periodizaciones y definiciones estrechas y simplificadoras de lo literario” (p. 161) de modo que la emergencia de los nuevas formas de hacer, leer y disfrutar literatura tengan cabida y permitan reconocimiento de las implicaciones que los cambios culturales tienen en la misma, comprendiendo que:

El “descentramiento” del concepto de literatura hace, entonces, que los estudios literarios tiendan a volverse estudios culturales y que tengan sus puntos de partida en la emergencia de nuevos géneros y expresiones, en hibridaciones, en reformulaciones de poéticas y sentidos creativos; en el rescate de escrituras y expresiones marginales, de imaginarios urbanos (Armando Silva); en la consideración de multitemporalidades (García Canclini), de etnoliteraturas (Hugo Niño), de cartografías literarias (Carlos Rincón); de transculturaciones narrativas (Ángel Rama), y de comarcas orales (Carlos Pacheco), entre otros asuntos (Figueroa, 2001). (Borja et al., 2010, p. 162)

De acuerdo con Valverde (citado por Cervera, 1991) “la obra literaria no la escribe sólo el autor, sino toda su tradición, anterior y posterior, junto con todo su pueblo, su sistema cultural, su economía y hasta su poder militar” (p. 164), lo que hace pensar que la literatura es una síntesis cultural de la experiencia de los pueblos y es aquí, justo en este contexto interdisciplinar y problemático, en el que se requiere pensar el estudio de “ese campo que se ha dado en llamar literatura infantil” porque “si el concepto *literatura* es, en sí mismo, problemático, el de *literatura infantil* lo es aún más” (Borja et al., 2010, p. 163).

Vásquez (2017) se pregunta por la existencia de la literatura infantil e invita a otros autores a hacerlo, así, explica que durante mucho tiempo escritores, estudios y críticos vienen admitiendo que sí existe algo llamado literatura infantil, lo que “no quiere decir que la creación, la lectura y la industria estén exentas de preguntarse si la etiqueta es benéfica o perjudicial, si es reduccionista o justiciera, si es una estrategia del mercado o una necesidad real” (p.1), preguntas que resultan esenciales a la hora de hablar de ella, de analizarla y de compartirla. Andruetto (2018), con su invitación a admitir que la literatura infantil es una literatura “mayor de edad”, que no necesita adjetivos porque estos llevan a menospreciarla y reducirla a unos destinatarios dejando a un lado su calidad literaria y sus posibilidades estéticas, ya nos ha advertido de lo peligrosa que puede ser encasillarla de tal modo, a lo que se une Cerrillo (2013) al decir que la literatura infantil es literatura, en principio, sin adjetivos de ninguna clase, pero planteando, a la vez, la necesidad de su delimitación a unas edades específicas teniendo en cuenta las capacidades cognitivas de sus receptores y de la adaptabilidad a sus destinatarios. Lo que nos presenta dos panoramas parecidos, pero que son sustancialmente diferentes.

Vásquez (2017) dice que la literatura infantil “se mueve, se desborda: existe” (p. 2). Existe porque se le nombra, se le nombra en bibliotecas, librerías, escuelas, universidades, talleres, premios, encuentros de quienes escriben, conversaciones de quienes leen, porque ha creado comunidad y porque su revisión ha refrescado no sólo la escritura y la lectura, sino la crítica misma. “Entonces, quizá la pregunta vaya más allá de si es o no “conveniente” la categoría y proceder a pensarla argumentadamente” (p. 3).

Malpica (2017) afirma también que la literatura infantil existe “por mucho que se discuta si en realidad es literatura o si vale la pena la categorización o si a la caperuza se la comió el lobo sin quitarle los zapatos” (p. 2), para él hay libros para niños y jóvenes que ellos mismos han hecho suyos lo que implica que explicitar que un libro es para niños o no es innecesario, dado que la recepción tiene que ver más con la apropiación que hacen los lectores de las obras que por un mandato externo.

Del mismo modo, Romero (2017) explica que esta literatura (la nombra así, sin el adjetivo, lo que ya trae consigo una aceptación de que este no es necesario) es la primera en reconocer “que los niños son lectores críticos e impacientes” a los que “nada les es ajeno” (p. 3), reconocimiento al cual se une Quezadas (2017) al plantear que:

Los escritores han entendido que el público infantil es uno de los más complicados – la mente del niño va a mil por hora– por lo que cada vez se hacen libros más complejos y audaces. Vale la pena echarle un ojo a lo que se está escribiendo en la LIJ porque el lector –de cualquier edad– encontrará libros divertidos, con personajes poderosos y tramas en los que se puede ver reflejado. (p. 7)

Teniendo en cuenta esto, se podría decir que la aclaración de que los niños son seres completos y complejos capaces de relacionarse con textos con las mismas características sobra, sin embargo, no es así, la percepción de los niños como seres inferiores incapaces de razonar sigue vigente en algunos escritores, profesores y padres, lo que lleva, en muchas ocasiones, a escribir para ellos textos llenos de lugares comunes, impregnados de obviedades y con elementos que no propician el uso de la imaginación y por ende coartan la experiencia estética. Al respecto, Romero (2017) dice que el proceso de escritura de este tipo de literatura es un reto y un gozo al que hay que enfrentarse página tras página, lo que la lleva a manifestar categóricamente su “odio a los diminutivos, a las cursilerías y a los libros pedagógicos” (p. 4).

Bajour (2012) le da el nombre de “sobreactuaciones de lo infantil” (p. 5) a eso que Romero menciona, allí recoge todo el conjunto de tics o clichés que habitan una gran cantidad de textos destinados a público infantil o a los modos de leerlos, lo que lleva a pensar que su proceso de creación parte de una representación monovalente de infancia, aunque utilicen artilugios para intentar camuflarla. Todo esto, hace que surja la pregunta por los estereotipos que rondan la literatura infantil, aquellos que la hacen ver como una literatura menor porque se piensa que ni estética ni literariamente logran tener la calidad necesaria para ser tomada en serio. De acuerdo con Colomer (2011), este es uno de los motivos que llevó a los estudios literarios a desentenderse de la literatura infantil, despreciándola por el destinatario para el

que estaba concebida y por los elementos menores que poblaban su escritura, desprecio que no llegaba al folclore ni a las novelas juveniles clásicas bajo los argumentos de que estos no se habían creado para niños y reunían a la literatura popular de las sociedades modernas.

Respecto a lo anterior, Sequera (2014) explica que:

Toda esta situación condujo a una minusvaloración académica de los libros editados para niños y al rechazo a priori, por parte de los demás escritores y los estudiosos del hecho literario, de los autores que hacían libros para públicos infantiles o juveniles. Tal rechazo se repartía por igual entre quienes mancillaban la escritura con su ignorancia del hecho literario y quienes procuraban hacer un trabajo serio que se editara para pequeños y adolescentes. De hecho, se veía a ambos grupos de autores con asco o lastima, como si quienes hacían literatura infantil transmitieran el virus de la más deshonrosa mediocridad. (p. 1)

Esta visión generalizada de la literatura infantil que veía a todo lo que se producía en este ámbito como algo carente de rigurosidad dado que a los niños se les consideraba seres con capacidad de comprensión limitada que solo podrían comprender textos no simples, sino simplistas, es uno de los asuntos primordiales con los que han tenido que luchar tanto escritores como editores en el proceso de reconfigurarla y argumentar sus sentidos. Sequera (2014) aclara que antes la literatura para niños no fue mal vista, ni tampoco sus autores, por lo que recuerda que cuatro de los más celebrados ganadores del Premio Nobel de Literatura son más apreciados por sus libros destinados al público infantil o juvenil que por el resto de su obra, como Rudyard Kipling, Selma Lagerlof, Gabriela Mistral y Juan Ramón Jiménez, lo que hizo que los críticos literarios celebraran tanto la aparición de sus obras como el hecho de que escritores reconocidos destinaran parte de su tiempo a escribir para niños.

Sin embargo, en los años setenta del siglo XX la literatura infantil pasó a ser mal vista por los demás escritores, intelectuales y académicos, porque gran parte de los nuevos autores surgieron del campo profesores lo que llevó a que “se establecieran cánones y fórmulas de elaboración de los libros para niños provenientes no del campo de la literatura sino del de la

pedagogía, lo cual condujo al aislamiento al que antes hemos hecho referencia” (Sequera, 2014, p. 4). Dicho aislamiento fue tan radical que se llegaron a repudiar las técnicas literarias, dado que se buscaba transmitir un mensaje o una lección, no escribir una obra para ser leída y disfrutada.

Este enfoque pedagógico y moralista de la literatura infantil consideró que los libros destinados a niños debían ser asépticos, libres de conflictos y absolutamente fantásticos.

Los animales, las plantas, los astros y los niños que protagonizaban tales textos jamás padecían dolores de muelas, nunca perdían a un ser querido, ni sus padres tenían la menor desavenencia. Los personajes habitaban un mundo irreal en miniatura, en cuya descripción imperaba el diminutivo. ¡Allí no había casas, sino casitas; no había caballos, sino caballitos; existían las ballenitas, los elefantitos y los dinosauritos, así como los hombrecitos, las mujercitas y los niñitos. (Sequera, 2014, p. 5)

Rodari (2004) también afirma que la literatura infantil ha sido sierva de la pedagogía y la didáctica, especialmente en sus inicios (siglos XVII y XVIII) y luego de nuevo en la segunda mitad del siglo XX, dado que surgió con la intención de aleccionar a los niños haciendo, con sus moralejas y consejos domesticadores, que aportaran al modelo social. Es así que la literatura infantil se convirtió en vehículo de la ideología de las clases dominantes y se dirigía, fundamentalmente:

Al niño escolar, un niño artificial y no precisamente un niño lector, autónomo y curioso como hoy lo concebimos. Para ese niño se requerían unos libros determinados que le enseñaran las virtudes indispensables para las clases subordinadas; la obediencia, la laboriosidad, la frugalidad, el ahorro. (p. 36)

Ese niño tan distinto al de hoy necesitaba que a través de los libros se le educara, sin embargo, el de hoy, por la misma forma en que la concepción de infancia se ha transformado, requiere libros que más que enseñarle a pensar, sentir, hablar y comportarse le enseñen un mundo real en el que no deben determinarse las formas de ser, estar y habitar. Así, de acuerdo

con Lerer (2009) “a comienzos de los años setenta, la literatura infantil se convirtió en objeto de estudio académico y en materia de investigación profesional” (p. 20), porque muchos autores comprendieron que ese nuevo niño, esa nueva infancia, requería otro tipo de textos, lo que les llevó a empezar una lucha de reconfiguración y reivindicación de la literatura infantil. Al respecto, Colomer (2011) explica que “una vez ganada ya una cierta autonomía con respecto a la pedagogía, los libros infantiles se consideraron con méritos suficientes para atraer la mirada de la crítica literaria”, lo que impulsó el reto de “hacerse con la palabra *literatura* y no ser considerados simplemente ficción, narrativa, versificación o dramatización” (p. 36).

El camino en el que se fue ganando esta batalla no fue fácil:

Desde los parámetros del idealismo alemán, desde la estética simbolista de principios de siglo, el formalismo ruso, la estilística francesa y alemana o el New Criticism angloamericano, ¿qué densidad literaria podía esperarse de un texto destinado a lectores tan poco competentes? En la frontera de los años setenta, se intentó hablar de una salida postulando que la literatura infantil y juvenil era un género literario específico. Bajo el influjo del estructuralismo, se inició, pues, una búsqueda y captura desesperada de marcas de “literariedad” en las obras infantiles. Se trataba de mostrar que eran de la misma familia literaria que las de los adultos, iguales, aunque “específicas”. (Colomer, 2011, p. 36)

Pero en la década siguiente, dado que la teoría literaria estaba ampliando sus intereses y considerando al lector y ya que la literatura infantil se define por su destinatario inicial, esa ampliación fue esencial y la ubicó en un lugar de indagación potente. A partir de esta situación, la novedad en esta última década es que los estudios literarios sobre literatura infantil han intensificado su desarrollo abordándola desde una perspectiva multidisciplinar. Ahora es frecuente encontrar grupos y semilleros de investigación ocupándose de ella, de sus historia, temas, autores, obras, influencias y recepciones; abundan los cursos universitarios, las páginas de internet, las revistas de crítica, los eventos académicos y de divulgación que involucran a todos los sectores implicados y en la mayoría de países. Asimismo, la crítica de

literatura infantil ha seleccionado e importado instrumentos de análisis y resultados de las otras disciplinas y también ha empezado a desafiarlas con preguntas estimulantes que han surgido precisamente del propio campo, porque es la posibilidad de formular sus propios interrogantes lo que define una perspectiva nueva del conocimiento, como la que hemos alcanzado. (Colomer, 2011)

A propósito, Bajour (2012) plantea que la literatura infantil como un objeto de estudio que está en constante movimiento, pensándose, repensándose, preguntándose y explorando nuevas formas para nombrar, debe intentar no caer en delimitaciones y continuar la lucha por problematizarse y transformarse. Y en ese intento, Díaz (2011) cuestiona esa tendencia a la autojustificación, muy sostenida en algunos discursos del campo de la literatura infantil:

Autojustificación que se ampara en el enunciado ‘la literatura infantil es también literatura’ frente al no registro, desconocimiento o subvaloración del objeto, considerado inconsistente, demasiado ligado a la escolaridad o indigno de tratamiento académico en las miradas donde lo alto y lo bajo siguen siendo un criterio de admisión, declarado o implícito. (Bajour, 2012, p. 4),

Lo cual lleva a desarrollar una táctica de autoconmiseración que “puede llevar a un estéril encapsulamiento y por lo tanto al refuerzo de la mirada endogámica y muchas veces autocomplaciente, reacia al beneficio de la crítica y la autocrítica” (p. 4). Un ejemplo de esta autojustificación, autoconmiseración y autocomplacencia podría ser el discurso de Cerrillo (s.f) quien en sus ensayos, textos y propuestas vuelve otra vez a lo mismo cuando de definir la literatura infantil se trata:

Escribir para niños es tan serio como escribir, porque –que no se olvide– la literatura infantil es, por encima de cualquier otra cosa, literatura, una literatura con mayoría de edad, por paradójico que pudiera parecer, cuya aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no solo porque es el primer contacto de la persona con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para un más

amplio conocimiento del mundo, así como para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico. (p. 3)

Por abordajes como este es que Díaz (2011) invita a desacomodar estos planteamientos y miradas y tomarse en serio la tarea de “restituir al objeto literatura infantil su ropaje productivo” (p. 8). La propuesta es elaborar un pensamiento propio que supone revisar con qué teorías contamos, de dónde vienen esas teorías, cómo las leemos o mejor aún, cómo construimos una lente específica para mirarlas, unas teorías propias de la literatura infantil lo cual implica preguntarse cómo hemos tomado las que hay. Y nos alerta para no caer en lo que mucho se ha caído y se cae: los “trasplantes teóricos” provenientes de la literatura en general. Más claramente pide nada de “simulaciones académicas”; la apuesta es por dejar de tomar prestados elementos de otras formas de la literatura que tal vez no logran nombrar lo que la literatura infantil propone, pretende y permite, es decir, dejar de hacer comparaciones entre la literatura infantil y la literatura general con la intención de demostrar que está a su nivel. Estas ansias por explicar cosas innecesarias, de seguir diciendo que esta no tiene nada que envidiarle porque posee sus propios mecanismos, lo que hace es seguir ubicando a la literatura infantil en un lugar de inferioridad de donde quisiese salir estirando el cuello para estar a la altura, lo cual la despoja automáticamente de su potencia cultural y estética. Justo como lo hace Cerrillo (s.f):

Las características que pueden ser propias de la literatura infantil no son ajenas al conjunto de la literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos de una misma época nos ofrece algunos datos de interés, como que en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan. Del mismo modo, en una y en otra literatura se dejan sentir muchas de las transformaciones y novedades que son fruto de una época y de la sociedad de la misma. (p. 5)

Adicionalmente, Lerer (2009) plantea que el estudio de “la literatura infantil es un estudio cultural, no sólo porque se basa en métodos de análisis literarios, sociohistóricos y económicos, sino porque puede convertirse en una valoración que sienta las bases de la síntesis de la crítica cultural actual” (p. 20), lo que se hace aún más claro al comprender que la historia de la lectura es también la historia de la pedagogía, y la literatura infantil es una disciplina académica que aporta elementos esenciales a esta historia y también a la mirada de la infancia, por lo que Bajour (2012) señala que es necesario imbricar los estudios sobre la literatura infantil con una cultura de la infancia.

Díaz (2011) plantea otro cruce interesante de disciplinas al mencionar la idea de “traducción” (p. 5) como lente para mirar la asimetría del vínculo entre mayores y menores que atraviesa a la literatura infantil, siempre con consecuencias. Relacionado con esto, Montes (1999) señala que en “la literatura llamada infantil se ha partido de una situación comunicativa desigual porque se ha pretendido –sobre todo en ámbitos educativos– que son los adultos quienes saben de las conveniencias y necesidades de los niños en términos de imaginación” (p. 162) y del saber al que les corresponde acceder, por lo que son ellos los que determinan el tipo de literatura que los niños deben leer, así como el cuándo, el por qué, el cómo y el para qué. Lo que se evidencia claramente en la manera como los adultos, sea que ejerzan el rol de padre, madre, hermano, profesor o vecino, dosifican la realidad y la fantasía a las que se les permite acercarse lo que les convierte “en los principales censores de su imaginación, controlándoles su relación con las obras literarias” (p. 163).

Finalmente, al leer a Cerrillo (2013) nos encontramos con una perspectiva diferente; para él como para Andruetto (2018) “la literatura infantil es literatura, sin –en principio– adjetivos de ningún tipo”, pero luego plantea que:

(...) si se le añade "infantil" o "juvenil" es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria” (p. 25)

Con el término literatura infantil y juvenil [él recoge sus análisis al respecto bajo esta categoría] nos referimos a la literatura que se dirige a destinatarios hasta los dieciséis/diecisiete años, reconociendo que los dos o tres últimos años de ese periodo de la vida ofrecen singularidades muy relevantes, que también afectan a las lecturas. (p. 26)

Hay claras diferencias entre el destinatario de la literatura infantil y juvenil y el de la literatura general, porque en las obras para adultos la comunicación se produce entre iguales: autor y lector se comunican un texto en un contexto del que ambos forman parte, aunque el tiempo no sea el mismo. En las obras infantiles, sin embargo, la comunicación se produce entre un autor y un lector que no son iguales, porque el lector es un niño al que escribe un adulto, y porque, además, el lector-niño no siempre elige sus lecturas, ya que, sobre todo en las primeras edades, no tiene las condiciones necesarias para hacerlo: no ha terminado de desarrollar sus capacidades, ni en el proceso de construcción de la personalidad ni en el proceso lector, en el que su capacidad connotativa es limitada. Es decir, la literatura infantil y juvenil se dirige a unos lectores específicos por su edad. (p. 2)

Como puede verse, este autor insiste en que la literatura infantil tiene unos destinatarios determinados: los niños. Por esto, incluso delimita una edad para su recepción y afirma que esta literatura está marcada por las capacidades de sus lectores, inferioriza a los niños como lectores porque, según dice, estos no han terminado de desarrollar sus capacidades y su personalidad, ¿acaso, entonces, todos los lectores que se acercan a la literatura general ya han terminado de desarrollar sus capacidades y su personalidad? ¿Cuándo se termina este desarrollo teniendo en cuenta que como seres humanos se tiene la capacidad para “el aprendizaje a lo largo de la vida” (Claxton, 2001)? Contrario a Andruetto (2018), Cerrillo cree que el adjetivo “infantil” no se agrega por unas categorías instauradas por el mercado, sino por la necesidad de delimitar un destinatario concreto que pertenece a una etapa específica de la vida del ser humano.

A propósito, Sequera (2014) coincide con Andruetto al decir que la literatura para niños es más un producto editorial que una categoría literaria. Por tal motivo, no puede hablarse con absoluta propiedad de una narrativa, una poesía o una dramaturgia infantil o juvenil, sino de narrativa (novela o cuento), poesía y dramaturgia sin más, una parte de las cuales hacen suya los lectores de menor edad, se edite o no para ellos. Por esto explica que un cuento, un poema o una pieza teatral para niños es un texto literario como cualquier otro, ni más ni menos, y, como tal, debe ser elaborado por sus autores. En su confección, se deben emplear las mismas técnicas, tener el mismo cuidado con el lenguaje y asumir el mismo respeto hacia los lectores que al producir una obra dirigida a adultos. (p. 8)

Por su parte, Nobile (1992) inscribe la literatura infantil en el dominio de los lenguajes mediáticos y las nuevas formas de comunicación, así retoma a autores de la tradición italiana para reflexionar sobre lo que ellos consideraban “literatura concebida y adecuada para sujetos en edad evolutiva” (p. 45) manteniendo el debate estético, literario y pedagógico en el que han aparecido denominaciones como “literatura para la infancia”, “para la juventud”, “infantil” o “juvenil”, “literatura de los niños” o “de la infancia”, o incluso “literatura para la infancia y la juventud” o “para la infancia y la adolescencia” (p. 46).

Dadas estas denominaciones, Nobile (1992) señala una gran dificultad: lo que tiene que ver con las edades como punto de referencia. Como bien lo han comprobado tanto neurólogos como pedagogos resulta problemático establecer hasta dónde va una etapa y dónde empieza la siguiente, por lo que el autor argumenta que:

(...) no sólo se trataría de la literatura que los adultos escriben para los niños de determinadas edades establecidas rigurosamente, sino de la literatura que los mismos niños deciden que es conveniente para ellos de acuerdo con los temas, los problemas y los tratamientos del lenguaje que se hacen en las obras. Propone que se asuma como literatura en este ámbito de “edad evolutiva” –citando a Bernardinis– “todo lo que ha sido y es oído y leído por los niños y jóvenes... todo lo que ha sido y es narrado expresamente para ser oído y leído por los niños y jóvenes como interlocutores activos.” (Borja et al., 2010, p. 163, citando a Nobile, 1992)

Una definición similar es la de Cervera (1991) quien propone asumir como literatura infantil

todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica, y que interesen al niño, o toda producción que tiene como vehículo la palabra con un interés creativo y, de la misma manera, como destinatario a los niños. (p. 161)

Sin embargo, como bien lo plantean Borja et al. (2010), calificar como literatura infantil exclusivamente “la obra artística destinada a un público infantil” (Bortolussi, 1985, p. 16) definición más utilizada entre lectores, escritores y críticos, resulta hoy problemático, dado que “hace a un lado la dinámica socio-cultural en la que se inscribe y sin la cual el asunto consistiría simplemente en la distribución de libros que se compran y se venden, y cuyos “consumidores” finales se supone son los niños” (p. 163).

Después del recorrido anterior, puede decirse que en este momento la literatura infantil sigue atravesando una indefinición conceptual que varía dependiendo del autor, el crítico, el académico, el profesor, el padre, indefinición que permite recuperar algunas premisas específicas al respecto.

La literatura infantil es vista como:

1. Un tipo de literatura que no requiere adjetivos de ningún tipo que la categoricen y la limiten.
2. Una literatura que trae consigo una situación comunicativa y experiencial desigual: son los adultos quienes deciden lo que leen los niños.
3. Una literatura rodeada de censores (adultos) de la imaginación, la realidad y la libertad de relación con las obras.
4. Una literatura estereotipada llena de clichés, consejos y diminutivos.

5. Una categoría creada por las editoriales para ganar espacio en el mercado tanto público como pedagógico.
6. Una literatura que se define por su destinatario inicial: los niños.
7. Una literatura portadora de tendencias didactizantes y moralizantes: un insumo escolar.

No puede negarse que la literatura infantil se instala en el mundo de la lectura, la escritura y lo literario, y se abre su espacio allí, dado que tiene un destinatario inicial, sin embargo, también ese destinatario ha cambiado, se ha transformado, ha crecido, se ha vuelto adulto y desde allí ha seguido leyendo, compartiendo, explorando y escribiendo. Por lo tanto, en este trabajo no se pretende satanizar la categoría de literatura infantil, porque ella ha sido esencial para construir sus posibilidades de existencia y para abrirse un lugar en el mundo literario, aun así, dadas sus transformaciones, aperturas y nuevas propuestas, ya no puede seguirse pensando como un tipo de literatura destinada solo a unos pocos, sino que tal vez su denominación sirva para mostrar que ahí, dentro de lo que la habita y la conforma, hay una historia particular y unas condiciones de libertad creativa y estética que permiten un juego con el lenguaje y la imagen que ninguna otra forma de literatura permite. La discusión ya no es, entonces, si la literatura infantil es o no literatura, ya no hay nada que discutir con respecto a eso; lo que hay que argumentar y aclarar es que este tipo de literatura no requiere el adjetivo para ser, así como la literatura con mayúscula o general o universal o mayor no necesita ninguna de estas denominaciones para probar su existencia e importancia, ni necesita aclarar cada vez: es un libro de poemas para adultos, es una novela para mayores, entre otros, lo único que valdría la pena en la categorización de la literatura infantil es saber cómo se ha venido haciendo, pero sin limitarla, porque puede que un lector, sea un niño, un joven o un adulto, que quiera acercarse a un cuento, a una novela, a una obra de teatro o a un libro de poemas no necesite que le digan que es para niños, lo único que requiere es acercarse a un texto de tal género que trate de un tema específico, o de una cualquiera, ¿por qué entonces insistir en el deseo de limitar el acceso o de premeditar el acercamiento o de predisponer frente a los estereotipos sobre la calidad que la rondan?

De la mano de Vásquez (2017), vale también recordar la capacidad reivindicadora de este tipo de literatura, muchos de sus autores en sus mejores obras lo que hacen es visibilizar,

celebrar y conectar distinto con las realidades. A esos autores, esta “les ha dado, además de la posibilidad de compartirnos historias, lenguajes y escenarios que invitan a ver el mundo con ojos siempre nuevos, un espacio para plantear-se y replantear-se que heredan, multiplicado, a sus lectores” (p. 8). Ella tiene la capacidad de transformar no solo a sus lectores sino, con mayor fuerza, a sus escritores y escritoras, su relación con los textos les ha permitido ampliar su mirada para poder compartirla con los otros. Y esta capacidad transformadora no puede contenerse con un adjetivo, no puede limitarse a unas edades, su potencia es tan estremecedora, su fuerza es tan abarcadora que, aunque se intente minimizarla ella siempre sale triunfante, sorprendiendo a los escépticos, abriendo espacio entre los aburridos, inspirando a los desesperanzados, demostrando por sí misma, a través de páginas bien escritas, ilustraciones cuidadas detalladamente y formatos innovadores, la potencia de su cultura literaria.

3. Shsss, de eso no se puede hablar, ¿o sí?

Si la mente, el espíritu, es como una casa amueblada o como un armario, entonces para acceder a los pensamientos o a los recuerdos es necesario abrir una puerta. Esos relatos sobre puertas son, por tanto, relatos sobre el saber: maneras de ordenar lo que va acumulándose en nuestra cabeza para darle una disposición útil y con sentido. La cuestión es que debemos contar todas esas historias, y que en ese proceso nos convertimos en nosotros mismos.

Seth Lerer (2009)

Andricaín (2014) explica que “el reflejo en la literatura infantil de las diferentes formas que adopta la sexualidad sigue siendo un camino poco transitado por los autores y las editoriales en el mundo, y especialmente en América Latina” (p. 4). Tal vez porque aún existe el temor de que estas obras terminen siendo excomulgadas, censuradas, vetadas o quemadas por las instituciones educativas y culturales. Sin embargo, no puede desconocerse que la lectura de obras literarias que aborden lo diverso, cualquiera que sea su naturaleza (cultural, religiosa, racial, sexual, funcional), abre posibilidades y brinda herramientas a los y las niñas para acercarse y comprender lo que es diferente a ellos, lo cual puede ser una manera de

contribuir a la constitución de sujetos y sociedades “más inclusivas y armónicas, donde todos tengan derecho a ser respetados como son y a participar en los procesos sociales” (p. 2).

Así, aunque es claro que la literatura infantil no existe “para cumplir una función educativa o formativa en el área de los valores, mientras más obras den cabida con seriedad, imaginación y rigor literario a la problemática de la diversidad sexual, más referentes tendrán los lectores para entender la realidad” (Andricaín, 2014, p. 3) que habitan y que, a pesar de que muchos así lo quisieran, no puede ni debe ocultarse. Por esto, resulta necesario reiterar lo trascendente que es encontrar reflejos específicos en las historias que se leen y, en la infinita lista de historias de amor, descubrimiento y transformación, todavía se cuentan muy pocas en las que ciertos temas evolucionen al ritmo y deseos de los lectores. “Los libros publicados para niños, niñas y jóvenes no son un reflejo de la realidad sexual diversa en la que viven. No encontrarán allí mucho de lo que les interesa. Pero algún camino hay”. (Córdova, 2019, p. 12)

De este modo, lo que se pretende con los siguientes apartados, y con el capítulo siguiente, es despertar la curiosidad para reflexionar sobre un asunto actual: el abordaje de los temas de género, asociados a los roles y las expresiones de género, así como a la diversidad sexual, en los libros de literatura infantil. “La sexualidad constituye una de las tantas expresiones de lo diverso en un mundo que se dice global, pero al que le queda mucho camino por recorrer para entender todas las formas de ser de los humanos” (Andricaín, 2014, p. 4), un entendimiento indispensable para construir un mundo de todos y todas, para todos y todas.

Por esto, para llegar a la conversación sobre estos temas y a algunos textos de literatura infantil que reflejan vivencias diversas con respecto al género, se hablará primero del canon y los clásicos en la literatura infantil, así como de la censura tanto de forma como de contenido.

3.1 ¿Qué hay en ese baúl? Canon y clásicos en la literatura infantil

Un clásico es aquel libro que una nación o grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos, y capaz de interpretaciones sin término.

Jorge Luis Borges (1992)

Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.

Italo Calvino (1992)

Cuando nos acercamos un poco más a la literatura, literatura de cualquier tipo y procedencia, es común encontrarnos con obras nuevas y casi desconocidas, con *bets sellers*, con sagas, con obras que conocemos por su título o autor, pero a las que nunca nos hemos acercado, con textos que ya conocimos y recordamos con cariño y, también, con los clásicos y con obras consideradas canónicas. Sin embargo, ¿qué significa que una obra sea canónica?, ¿Qué la hace parte de un canon o no?, ¿Qué es un clásico? Reflexionar sobre esto es importante para este trabajo porque permitirá ver cómo estas denominaciones y lo que pasa en los círculos que categorizan impide o permite la emergencia, distribución y acceso a obras que apuestan por mostrar otras realidades.

De este modo, al hablar de canon es preciso recordar a Bloom quien en su polémica obra *El canon occidental* (1995) que reavivó la discusión sobre el canon en la crítica literaria. Cerrillo (2013) plantea que uno de los aspectos más importantes del trabajo de Bloom es que contribuyó a la historia de la literatura teniendo en cuenta elementos que no habían sido considerados, tales como “la noción de *clásico*, el papel de la literatura en las sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria” (p. 89). A lo que se puede agregar lo que dice como dice Pozuelo (1996):

Bienvenida, pues, la polémica del canon si ayuda a plantear los límites de la propia Historia Literaria y de su enseñanza en la sociedad actual. En este sentido debe orientarse la cuestión y no en si la lista de autores canónicos la deben formar

veintisiete, cien, o si deben ser respetadas las cuotas femeninas, negra, hispana, francesa o rusa en tales listas. (p. 3)

El acto de decidir qué obras son más importantes que otras, de seleccionar, destacar, estudiar, conservar, enseñar no es fácil, sin embargo, Cerrillo (2013) explica que algunas veces la crítica literaria ha expresado lo difícil que resulta encontrar culturas que no tienen cánones, ni instrumentos de selección, porque dejan que la propia historia de la literatura actúe como una especie de “antología” que elige lo que merece destacarse de lo escrito. A propósito, Pozuelo (1996) indica que el acto de selección que realiza un antólogo no es diferente del acto que, con características similares, preside la construcción de una historia literaria, y que hay una evidente relación de interdependencia entre los conceptos de “antología”, “canon” e “historia literaria”, porque la selección de lecturas, en muchas ocasiones, está vinculada a una instrucción o a una enseñanza. “Por eso es tan importante que precisemos: qué enseñar, qué seleccionar, qué valores transmitir y en qué momento hacerlo” (Cerrillo, 2013, p. 90).

Así pues, es preciso aclarar que toda selección es una elección que se hace en un momento histórico determinado que parte el punto de vista de quien selecciona, de sus valores éticos, de su formación y postura frente a la literatura y a los grandes temas que esta aborda. Por lo que todo canon debería estar formado por obras y autores que “con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de resistencia a las modas, así como por la supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos” (Cerrillo, 2013, p. 91). Aun así, un canon también puede contener otros libros de indiscutible calidad literaria que todavía alcanzan la denominación de clásicos, porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. La historia de la literatura ha demostrado que los criterios por los que una obra o un autor son considerados canónicos no siempre han sido objetivos y neutrales, ya que en muchas ocasiones se establecen guiados por elitismos de clase que desembocan en manifestaciones discriminatorias.

Pero ¿por qué no se debe confundir “canon” con “clásico”? ¿Cuál es la diferencia, entonces, entre un libro “canónico” y un “clásico”? El canon se define como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sulla, 1998, p. 11); por su parte, los clásicos son “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético” (Merino, 2004, p. 32), así, lo que ha consagrado y definido como clásicos a determinados textos y autores es “la lectura reiterada, fervorosa y permanente de los mismos a lo largo de tiempos y generaciones” (García, 1998, p. 36). Como puede verse, quienes definen el concepto de clásico coinciden al señalar el paso de tiempo como requisito para aceptar la consideración de clásico en un libro, “cuando el tiempo transcurrido aún no es mucho solemos hablar de “clásicos contemporáneos” para referirnos a aquellos libros aceptados mayoritariamente en muchos lugares y por más de una generación, aunque su primera aparición todavía esté cercana” (Cerrillo, 2013, p. 107).

De este modo, puede decirse que los clásicos son libros canónicos; sin embargo, es posible que libros que aparecen en algunos cánones no puedan considerarse como clásicos porque tal vez no haya pasado el tiempo necesario para poder ser valorados así. Cerrillo (2013) dice que debemos entender como un clásico “un libro capaz de sobrevivir a la barbarie del desprecio intelectual injustificado e irracional y a la lectura que hacen lectores de varias generaciones. Un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor” (p. 108), por lo que miles de personas reconocen la existencia de *Robinson Crusoe*, *Celestina*, *Romeo y Julieta*, *Don Quijote de la Mancha* o *El Lazarillo de Tormes*, sin saber asociarlos a su época o a su autor. Asimismo, es necesario considerar también los clásicos infantiles y juveniles que tienen grandes obras que forman parte ya de la mejor literatura universal, empezando por los cuentos de *Charles Perrault*, *Los hermanos Grimm*, *Hans Christian Andersen* y pasando a novelas como *Pinocho*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Peter Pan*, *Los viajes de Gulliver*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, *Las aventuras de Huckleberry Finn*, *Oliver Twist*, *Pipi Calzaslargas*, entre muchos otros. Y, agregar, también a la lista, autores que pueden considerarse canónicos, pero, como ya se ha explicado, aún no ha pasado el tiempo suficiente para ser considerados como clásicos, algunos de ellos son *Maurice Sendak*, *Roald Dahl*, *Christine Nöstlinger*, *Lygia Bojunga Nunes*, *Gianni Rodari*, entre otros.

Ahora, hablar de lo canónico en la literatura infantil colombiana es otra cosa, según Borja et al. (2010) esta discusión es polémica y compleja porque el interés de los investigadores ha ubicado la revisión y discusión del canon de la literatura nacional como un imperativo de los estudios contemporáneos en el campo:

De hecho, importantes iniciativas vienen desarrollándose en este sentido en las universidades de diferentes regiones de Colombia, a partir de un indispensable primer paso: la constitución del corpus que haga posible, mediante el acceso a las obras, la generación de necesarias relecturas, así como de lecturas inéditas que faciliten la visibilización tanto de autores como de textos. La indagación en fuentes como la prensa nacional, el rescate de las ediciones locales de obras; la reconstrucción de circuitos de circulación y el consecuente análisis de las circunstancias de inclusiones y exclusiones harán posible, si el trabajo en este sentido es constante y minucioso (acciones que muchas veces dependen de la financiación, tanto como del interés de los investigadores), que el país se relacione de otras maneras con su literatura e igualmente que se fomente el ejercicio de la crítica literaria como campo, no sólo interdisciplinario, sino también creativo. (p. 170)

Así, al revisar el estado de la cuestión en lo referente al canon de la literatura nacional actualmente se ve que es tan factible como pertinente revisar lo que ha venido ocurriendo en los planos creativo y crítico en torno a la literatura infantil en Colombia de modo que se pueda presentar algo más que nombres y fechas de autores y obras, sino también un panorama del contexto en el que surgieron, las dinámicas de recepción y circulación, las transformaciones, entre otros elementos esenciales para constituir una verdadera historia. Al respecto, Robledo (1997) explica la situación de la siguiente manera:

En Colombia buena parte de la literatura infantil duerme hoy el sueño del olvido. La producción literaria de casi un siglo resulta prácticamente desconocida no sólo para las generaciones actuales, sino para la memoria histórica. En Colombia no se ha escrito aún una historia de la literatura infantil y los autores que produjeron su obra

en las primeras décadas del siglo XX nunca más volvieron a editarse y, por supuesto, tampoco a leerse. Esta curiosa amnesia literaria quizá sea uno de los motivos por los cuales la literatura infantil colombiana no logra insertarse definitivamente en la corriente cultural y oscila entre las intenciones didácticas, pedagógicas y moralistas, un inestable mercado editorial y una incipiente legitimación en los círculos académicos, intelectuales y culturales. (p. 4)

Borja et al. (2010) señalan que años después de esta denuncia “la historia de la literatura infantil en nuestro país aún no se ha escrito”, por lo cual es relevante indagar qué ha ocurrido con la literatura infantil en la “constitución de un canon de la literatura colombiana y de qué modos se ha considerado o no su existencia, hecho ligado a las concepciones de infancias que se han consolidado en el país en las dos últimas décadas” (p. 174). De este modo, para el caso particular del estudio de la literatura infantil en Colombia y de su vinculación al canon, los autores proponen, además del necesario y riguroso ejercicio de rastreo, recuperación y compilación de fuentes, los siguientes aspectos:

- Considerar la infancia desde una perspectiva simbólica, textual y discursiva, facilitando su comprensión y explicación, en interacción con las realidades sociales en los niveles de narración, significación, comunicación e interpretación (contextos).
- Sensibilizar a las comunidades con respecto a la valoración de las múltiples manifestaciones infantiles de la cultura y los medios de comunicación masiva.
- Innovar los contenidos y formas de lo educativo-pedagógico con el fin de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en los espacios académicos como actos en verdad significativos que rebasen los muros institucionales y aborden también las esferas ética y estética, desde lo literario, hacia afuera, es decir, desde los mundos posibles hacia los mundos reales.
- Propiciar una indagación permanente, manifiesta en proyectos de investigación que también constituyan proyectos de vida. (p. 175)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante también preguntarse por el “lector niño” (Borja et al., 2010, p. 172) que se ha configurado y que emerge en el contexto actual, Peña (2002) explica que

Las nuevas tecnologías están cambiando la fisonomía del público lector. Además de lectores de libros hay ahora lectores de lenguajes virtuales, lectores de imágenes diagnósticas, lectores de hipertextos, de videojuegos, de pantallas. Aparece un nuevo tipo de lector, un lector polivalente, capaz de moverse por todas estas lecturas. (p. 115)

3.2. Ya se fueron, ¿hablamos de eso? Nuevos temas y censura en la literatura infantil

*Los chicos tienen que saber que hay cosas malas.
También tienen que saber que hay gente a su alrededor que los ama y los va a proteger, pero que no pueden detener las cosas malas.
Los chicos son valientes porque son inocentes. Tienen la enorme inocencia de no saber que el mundo puede ser un lugar tan malvado.
No nos podemos deshacer del mal.*

Maurice Sendak (2012)

Estos nuevos lectores, que se mueven entre otras formas de lectura que los dispositivos y la proliferación de información les ha propiciado, requieren tanto procesos de formación diferentes que incluyan esta nueva realidad, como que quienes escriben para ellos reconfiguren los criterios a partir de los cuales se crea y se elige la literatura a la que se les brinda acceso. Sin olvidar, por supuesto, que sobre el interés lector de los niños “operan grandes maquinarias de consumo promovidas por las industrias culturales que dirigen campañas alucinantes para hacerlos consumidores permanentes” (Borja et al., 2010, p. 173), campañas frente a las cuales las editoriales despliegan con toda su fuerza mecanismos que tienen como público objeto no a los padres sino a sus hijos, quienes exigen el cumplimiento de sus deseos, por esto, “la actual sociedad puede identificarse como sociedad del ocio en la cual niños y jóvenes han sido incluidos como clientes. En tal sentido, crecer es consumir” (Brée, 1995, p. 171).

Siguiendo esta idea, es necesario recordar que este nuevo lector se interesa también por nuevas formas narrativas, nuevos formatos, nuevos temas, temas que habitan su realidad y crecen a su lado, de los que no están exceptos, por los que se preguntan, que los atraviesan, los hieren, los perturban, los inquietan, por lo que Botto (2016), al animarse a hablar de los temas tabúes en la literatura infantil, plantea que existía una postura general de pensar que había tópicos que “no eran para chicos” (p. 2), tales como el sexo, la muerte, las enfermedades graves, los conflictos familiares severos y otras cuestiones que solían evitarse o, al menos, ocultarse tras historias edulcoradas para la ocasión. Sin embargo, aproximadamente desde la década del 70, tal vez inspirados por nuevas teorías de crianza y de educación, editoriales y autores han decidido traspasar la frontera de los temas tabúes para permitir que los niños accedan a asuntos que ahora sí “pueden ser suyos”, esta frontera se traspasó inicialmente sin respaldo, a la fuerza, en actos de transgresión, como en el caso de Astrid Lindgren y *Pippi*, o en el de la colección de Adela Turín, aun así, estas mujeres marcaron un precedente que ha permitido que a partir del 2000 haya crecido la publicación sobre estos temas y que en este momento muchos autores, críticos y editores reflexionen al respecto.

Por ejemplo, Santa Ana (2016), escritor y editor, dice que no hay demasiado que argumentar sobre el tema, “no existen temas prohibidos, existen formas de tratarlos teniendo en cuenta las limitaciones que poseen los géneros (cualquier género, digo, el policial, la novela romántica)” (p. 2), asimismo, Duek (2016), investigadora de consumos culturales, piensa que “no hay temas prohibidos en la literatura infantil porque hay múltiples publicaciones que, desde diferentes puntos de vista, abordan cuestiones complejas de formas más o menos sensibles, más o menos cuidadosas” (p. 3) argumentando que esos “grandes temas” que a veces son tan difíciles de abordar forman parte de las vidas cotidianas de los niños, niñas y adolescentes, y “su existencia los convierte en “tratables” más que en tabúes”.

En esta misma línea, Palacio (2017) explica que para ella la escritura para niños:

(...) implica un ejercicio constante de memoria, de volver a mí misma, a esa infancia y adolescencia encapsuladas en mi cuerpo. Los grandes temas como la muerte, el amor, el odio, la sexualidad, la guerra, la trascendencia también pueden abordarse en

la literatura infantil: los niños y jóvenes viven en el mismo mundo que nosotros. (p. 2)

Y tal vez ese ejercicio de habitarse, recordarse y recorrerse que, como lo plantea Madrid (2017), “pone en contacto con áreas profundas del ser, con las emociones más intensas y primigenias (sin la deformación adulta) y hace encontrar un nuevo yo (o uno antiguo, o uno escondido)” (p. 5) permite recordar que también se fue niño o niña, adolescente, que también esos temas inquietaron y cuestionaron, antes de que apareciera la mirada de los adultos, esa que tal vez parcializa y enrarece hasta el punto de, quizás, hacerles perder su belleza enigmática. ¿Será que allí está la magia de la buena literatura infantil? ¿En su capacidad para mostrar de forma transparente los sentires, las vivencias?, ¿En sus juegos con el lenguaje y la ilustración que permiten acercarse a estos temas de otra manera, una que justo esta literatura infantil propicia de una forma que nada puede imitar, por lo que Romero (2017), también escritora, afirma que la literatura infantil “es la primera literatura que se acercó a los grandes temas sin vanagloriarse de haberlo hecho” (p.3), ¿será real?

Como respuesta a esto, se puede tomar la opinión Larralde (2016), escritora, quien afirma que la literatura infantil “tiene una larga tradición de tomar temas que a priori serían considerados difíciles para los niños. En los cuentos de los hermanos Grimm, en los de Perrault o en los de Andersen, hay muerte, pobreza, abusos, injusticias de todo tipo” (p. 2), sin embargo, es preciso aclarar que aunque las versiones originales de estos cuentos resultan crueles desde una mirada actual, estos no tocan temas trasgresores porque en ese periodo la infancia es una edad inexistente, ahora hay un cuidado mayor de la niñez que surgió al transformarse su concepción, pero dado que en esa época no había una distancia entre la infancia y el mundo adulto, tocar esos temas no era algo tabú, no resultaban inadecuados, lo que allí se mostraba era parte de la cotidianidad de los adultos y también de esos otros adultos en miniatura con los que se aplicaba la fórmula de los cuentos de hadas que se repitió durante mucho tiempo con la pretensión aleccionadora y moralizante de señalar las desgracias humanas al no seguir los códigos sociales establecidos.

Por su parte, Sequera (2014) y Cerrillo (s.f.) coinciden en que ningún tema que forme parte de la vida cotidiana de los seres humanos puede dejar de tratarse en la literatura infantil porque en nuestros días se habla abierta o veladamente en la calle, los colegios y las casas de todos los temas existentes. A los niños no se les puede ocultar los temas que a los adultos les parezcan peligrosos o complejos, o que provoquen confusión, porque los niños participan cada día de la realidad que ofrecen, además de los espacios de socialización, la televisión, las redes sociales y el internet.

Cerrillo (s.f.) analiza la situación actual y plantea que es muy significativo que “cuestiones antes proscritas” en la literatura infantil hagan presencia ahora, lo que cataloga como un logro del divorcio de la literatura de su “matrimonio esclavo con la pedagogía” (p. 4), lo que permitió abrir múltiples caminos para que los niños reciban con naturalidad textos que les hablen de su realidad, una realidad que los contiene y que implica asuntos que merecen la atención de quienes escriben para ellos.

Hasta hace poco tiempo las relaciones sexuales, la muerte, el amor temprano, ciertas enfermedades, las dictaduras, el divorcio, la prostitución, la pornografía, el terrorismo y la forma terrorista de actuar de quienes dicen combatir el terrorismo, el despertar sexual, la primera menstruación, la explotación de un hombre por otro, la contaminación de los ríos, mares, lagos y el aire por la avaricia humana, entre otros, eran considerados temas tabúes, pero estos temas, tal y como lo plantea Sequera (2014), no pueden ni deben evitarse en los libros para niños. Son asuntos que forman parte de las preocupaciones sociales y que toman grandes espacios en la cotidianidad informativa de hoy y los niños oyen hablar de ellos y se hacen preguntas. “Preguntas que, por lo general, no tienen a quién hacerle y se responden por simple sentido común, el cual no siempre es acertado. Muchas veces, las respuestas vienen de otros niños tan mal informados como los que preguntan” (p. 4), por esto, el llamado que hace Sendak (2012) al decir que “hay cosas que no saben [los niños] y el punto es compartir lo que uno sí sabe con ellos, como adulto” (p. 3) es fundamental, si los adultos no tomamos en serio la tarea de mostrarle el mundo a los niños, con todo el abanico de posibilidades que este presenta, alguien más lo hará y tal vez ese acercamiento no esté tan lleno de posibilidades ni de argumentos que potencien el pensamiento crítico como se querría.

Aun con todos estos pedidos, la literatura infantil no debe renunciar a “generar, despertar o provocar expectativas múltiples en los lectores, no deben renunciar a todos los aspectos que contribuyen a la construcción del imaginario de niños y jóvenes, pero tampoco a los que intervienen en la construcción de su identidad” (Cerrillo, s.f., p. 6), al contrario, debe seguir buscando estrategias, herramientas, palabras, colores, imágenes, formatos que le permitan seguir mostrando, contando, explorando el mundo real y compartiéndolo a pesar de las “convenciones sociales, la protección del mundo infantil o el dirigismo educativo” (p. 6) solo como ella sabe hacerlo. Por fortuna, existen libros como *La composición* (1998), de Antonio Skármeta; *Mi amigo el pintor* (1986), de Lygia Bojunga Nunes; *Cuando Hitler robó el conejo rosa* (1971), de Judith Kerr; *Fernando Furioso* (1982), de Hiawyn Oram; *Habría que* (2005), de Thierry Lenain, y muchos más que hablan a los niños de la muerte, la guerra, las dictaduras, el suicidio, la rabia, las persecuciones, la intolerancia, el amor.

Por su parte, Lotersztain (2016), editora de libros informativos para niños, cree que en los libros informativos para chicos no hay (o no debería haber) temas tabúes”, sin embargo, reconoce que:

(...) tal vez sí podamos decir que hay temas muy difíciles de tratar y que requieren más cuidado que otros, porque pueden ofender, herir, confundir o generar polémicas. Las religiones, la existencia de Dios, la diversidad sexual, la muerte, la crueldad, el uso de drogas, la violencia, los crímenes políticos, el hambre, la pobreza, son temas que requieren un tratamiento serio y cuidadoso, pero que pueden ser abordados del mismo modo que se abordan otros asuntos más digeribles [...] Para quienes escribimos y editamos, abordar estos temas significa un desafío enorme, básicamente porque entran en juego nuestra propia subjetividad, nuestra intención y también nuestros propios prejuicios. (p. 3)

De este modo, la pregunta por la presencia de los temas en la literatura infantil cambia de centro e invita a mirar a los autores, son ellos quienes guiados por sus propias construcciones del mundo proponen, amplían o limitan sus historias, permitiendo o no la

presencia de otras narraciones. Por esto, Frers (2016), editor independiente, puntualiza en que “no hay temas vedados; son las aproximaciones [...] No es el tema, es la forma de encararlo; la propuesta que se le hace al lector sobre el tema” (p. 4), pero, para él la cuestión de las aproximaciones que se hacen o no a ciertos temas tiene que ver con la posición dentro del mercado

Hay un asunto editorial que condiciona la literatura infantil en los temas y es el mercado. Muchos temas no se tocan porque en las escuelas privadas católicas (en sus diferentes ramas) pueden condicionarse las ventas: brujería, hechizos, sexualidad, género. Entonces, la cuestión de mercado te condiciona editorialmente. No implica a la literatura, pero sí a su distribución. O sea, conceptualmente no pasa nada, pero efectivamente hay una censura. Todo depende de cómo se toque el tema, quién lo toque. Hay autores que se pueden meter en cualquier baile y no pasa nada. Ahora, si eres un autor desconocido o una editorial con poco mercado, te cuidas de que lo que publicas no sea polémico. Lo que digo es que la literatura infantil se puede meter con cualquier tema, en rasgos generales, pero se puede encontrar una censura por cuestiones editoriales, comerciales, y lo editorial es finalmente lo que divulga. Hay una censura en el género por cuestiones comerciales y no morales, por así decir. (p. 4)

Así pues, se amplía el panorama: el abordaje de estos grandes temas, o temas tabúes, difíciles, perturbadores, en la literatura infantil se complejiza porque no es solo responsabilidad de los autores sino también de las editoriales que dependen del mercado que a su vez, según Frers, están limitadas por el ámbito educativo, así pues, se evidencia cómo la censura va más allá de lo moral y se nutre tanto de las condiciones comerciales y sociales, como de la aceptación de los autores, lo cual podría caer en una autocensura por respecto a la acogida del público editorial y lector. El punto es que justamente el surgimiento de editoriales independientes que se permiten publicar a estos autores tienen poca distribución y circulación y por ello no logran llegar a un gran público, ¿qué hacer?

En este sentido, Comino (2005) señala que en la edición de literatura infantil nada es inocente. La producción tiene que ver con las condiciones sociales que permiten la aparición o no de ciertos temas. Y estos responden a lo que la sociedad cree que es comprensible y adecuado a los intereses de los niños, o lo que es peor, a veces una persona supone que tiene la verdad sobre aquello que a la infancia le va a agradar o no, y así los criterios de selección se vuelven peligrosos.

En la selección inicial es necesario mencionar el rol del editor que es:

(...) quien recorta y decide qué se va a publicar. Sucede lo mismo en el terreno de la literatura para adultos, sólo que en la literatura infantil el libro no llega al niño sin pasar por un intermediario. El editor es quien arroja la primera piedra, le siguen el promotor, el mediador escolar, padres, libreros, hasta llegar a él, un lector que podría elegir solo, pero eso casi no sucede. (Comino, 2005, p. 1).

Y a esta selección se le suma también, de acuerdo con Ferreiro (2005), la escuela, quien vigila los criterios con los que ella se hace, lo que hace que en algunos casos se publique también bajo su mirada vigilante, la autora afirma que “la escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad” (p. 1) por lo que Frers (2016) nombra una “literatura educativa” haciendo referencia con ello a una literatura infantil condicionada por la escuela que busca estar a su servicio y se construye sin tocar los temas que la escuela quiere seguir invisibilizando.

A propósito, Canteros (2005) explica que los temas tabúes se pueden resumir en las tres “S”, a saber:

S de sexo, de cualquier clase en texto o imagen. S de Satanás, todo lo que no se atenga a las sagradas escrituras. S de lenguaje Soez, nada de malas palabras, todos los niños deben hablar como salidos de manual de buenas costumbres y si no lo hacen, que se callen. (p. 2).

Los autores y sus personajes no deben hablar de forma colonial, aunque este forme parte de su realidad, “la cuestión no es abordar cierto tema, sino como se lo enfrenta para que no sea un panfleto y sí literatura” (Comino, 2005, p. 2), teniendo presente que la mayoría de las veces la dificultad para tratar ciertos temas con los niños no es por ellos en sí, sino por los adultos que se encargan de distorsionarlo todo.

Por esto, es claro que quienes dicen si un tema es tabú o no son los adultos, Sormani (2005), investigadora de literatura infantil, afirma que “quienes determinan qué tema es tabú son los mediadores: editores, bibliotecarios, maestros, padres y algunos especialistas, que temen corromper a los niños con la literatura. Esos mediadores controladores se interponen entre los niños y la libertad temática de muchos libros” (p. 2), porque los prejuicios que se tiene frente a la infancia en vez de menguar siguen creciendo:

Este prejuicio tiene que ver con una actitud de protección exagerada por parte de quienes dan de leer a los niños. Es una actitud de control sobre los contenidos de la lectura. Nadie controla los contenidos de la televisión que los niños consumen diariamente, sin embargo, a la hora de la lectura, hay control. (Sormani, 2005, p. 2)

Al respecto, Pescetti (2005), autor que parece filtrar a los mediadores controladores, explica que “hay mucha pacatería en los programadores, mucho desconocimiento de los niños reales” (p. 4), así que es evidente que se trata de un problema que tiene que ver con la forma de ver a la infancia, como si se desconociera a los niños de carne y hueso, “la literatura infantil, mucho más que la adulta, avanza a pasos sumamente prudentes, como si estuviese pisando huevos” (Sormani, 2005, p. 3), como si la infancia no estuviera preparada para leer y hablar sobre ciertos temas que incluso han experimentado en su día a día, como si no pudieran acercarse a ciertos temas y a ciertos textos escritos de una forma compleja y amplia, como si estuvieran a punto de romperse si se les hablara de la realidad en la que viven, la que los habita, la que los forma y los transforma.

Todo esto muestra que hay un elemento que interviene a la hora de seleccionar, destacar, omitir y descartar textos que de acuerdo con los adultos no corresponderían a la infancia: la

censura. Roldán (2005) dice que “en el campo de la literatura infantil se habla de lo oculto y se dice que aquello que queda oculto no tiene defensa posible” (p. 4), este deseo de omitir, de ocultar, de borrar, de guardar en un rincón oscuro y olvidado ciertos asuntos tiene que ver con el deseo humano de evadir aquello que no comprende bien, que le duele, sin embargo, esa omisión, contraria a hacer desaparecer aquello que cuesta, hace que crezca, pero ahora envuelto en el manto protector del miedo. La censura actual “no es por decreto, ni está masificada, se produce por ocultamiento o por indiferencia a ciertos temas. Y esa forma de censura se ha transmitido de generación en generación” (p. 4) y está tan ajustada a la sociedad que hace que, así como no se hable de ellos, tampoco se escriba, que se pasen por alto. Adicionalmente, es posible que esta indiferencia también tenga que ver con la naturalización de la desigualdad, de la pobreza, de la violencia, de unas formas de vida que han existido desde siempre y que no permiten, en ocasiones, que se vea más allá de eso y que se encuentren, por ende, palabras para nombrarlo.

Sin embargo, como explica Benjamin (1989) cuando los niños construyen historias no censuran, “así escriben sus textos, pero también los leen así” (p.38), los niños no censuran, la censura la ejerce el adulto.

Y el escritor no dice “hoy voy a hablar de la muerte” se sienta y escribe sobre eso. No. Eso no es literatura. Un escritor escribe y lo hace desde las entrañas, con su historia, sus recuerdos, sus miedos, sus obsesiones, sus lecturas. Cuando un escritor escribe acerca de la muerte, de la enfermedad, de los desaparecidos, de la pobreza es porque pone en palabras aquello que no le cabe de otra manera en el cuerpo. Escribe lo que puede y lo que le sale. El entorno siempre repercute en la producción por identificación o por omisión. Todos sabemos que durante la dictadura en Argentina que abarcó desde el '76 al '83 se prohibieron libros por decreto, se quemaron y censuraron libros, todo eso es demasiado conocido. Pero nos cuesta admitir que hoy existe una censura. (Comino, 2002, p. 3)

Pero existe, está ahí, aunque no se reconozca abiertamente, en este momento se habla de libertad de prensa y publicación, se recuerda que vivimos bajo la democracia, el cambio en

la concepción de la infancia ha transformado también las formas de consumo ampliando el mercado en general, dentro del cuando está el mercado editorial. Comino (2002), concedora de este mercado, argumenta que:

(...) en ocasiones se edita aquello que se sabe que se va a vender. Un escritor sabe de antemano qué le podrán publicar y qué no. Hay escritores que se ajustan a lo publicable, están los que tienen todo permitido por su trayectoria y reconocimiento y están los que pululan por las editoriales y escuchan: “Tenés que escribir otra cosa.” “¿Por qué no escribís algo más alegre?”. (p. 4)

Sumada a estas exigencias de las editoriales, a estos pedidos, tan sutiles a veces, sobre los temas que deberían ser abordados y los que no, hay otro tipo de censura que por lo cotidiana se ha naturalizado, y es la que tiene que ver no con el contenido, sino con la forma. Mendoza (2018), escritor e investigador, ha venido analizando cómo funciona la censura en el estilo literario de la literatura infantil, encontrando que es impresionante “la frecuencia con la que escritores e ilustradores se ven obligados a modificar y asfixiar sus creaciones por culpa de las presiones editoriales” (p. 1), por lo que centra su trabajo en dichos mecanismos de censura, aclarando antes que “en cualquier ámbito artístico, contenido y forma se generan el uno al otro, por lo que la censura en el estilo es, al mismo tiempo, una censura en el contenido” (p. 1).

Para Mendoza (2018) el núcleo para la censura en el estilo está en la “literalidad”, entendida como “aquella que pretende la exactitud en los fenómenos; es decir, aspira a una descripción objetiva de la realidad, ya se refiera a una realidad externa o a una psicológica”, una mirada literal que se aleja de la simbólica, que es la que permite “construir y entender realidades imposibles desde el punto de vista literal porque funciona en diversos planos simultáneos” (p. 2), impidiendo que ambos significados se mezclen para poder sostenerse el uno al otro.

Es natural que hoy en día predomine la mirada literal sobre la simbólica. Lo simbólico queda relegado a culturas primitivas y a estados primitivos —como puede ser la

infancia—, con cierto menosprecio hacia ellos, porque el desarrollo —y la superioridad— se mide solo por las conquistas en el plano de lo literal. (p. 2)

Así pues, esta imposición de la literalidad, de acuerdo con Mendoza (2018), se aprecia en las publicaciones de literatura infantil en los siguientes aspectos:

- Cuando todo se quiere ofrecer bien “mascadito”, para evitar que los niños no lo entiendan o entiendan otra cosa. Dar el texto bien “mascadito” significa suprimir todos aquellos elementos que distraigan de la interpretación oficial del texto, se parte de que debe haber una sola interpretación, una interpretación correcta a la que el niño ha de llegar. Y el adulto se siente en la obligación de controlar todos los significados alternativos. Para ello, lo primero es ofrecer un texto con significados que ya sean conocidos, salvo en lo relativo a la enseñanza que se quiere impartir. Se controlan todas las variables lo que empobrece considerablemente el texto, depurando figuras estilísticas, simbolismos y sentidos que inciten al lector a construir significados. Así se consigue enfocar el cuento en una única dirección, omitiendo las narrativas paralelas y transformando la ficción en un manual al adjudicársele una construcción lineal, cuando precisamente la magia de la literatura es abrir planos simultáneos, que esbozan un bosque brumoso de arroyos, una atmósfera global. (p. 4)
- La obsesión por que los niños entiendan todo: “¿Lo entenderá un niño de seis años?”, “¿Es apto para uno de tres?”. Primero, se da por hecho que la infancia es uniforme, que los niños de seis años son todos iguales. Tal vez esto corresponda a los estudios de mercado para dictaminar a quién dirigir la publicidad de un nuevo lanzamiento, pero no es el tipo de pregunta que un escritor o un lector suela hacerse, mientras que parece el día a día de la literatura infantil. Quizá que un niño encuentre —o construya— un sentido es más común de lo que parece, aunque quizá no se trate del sentido que el adulto tuviera previsto. Así, disfrazada de consideración hacia los niños, de consideración hacia sus habilidades cognitivas, lo que se esconde es una sobreprotección, un cerco a su mundo, una manipulación de su realidad. Se trata de suprimir significados desconcertantes, desconocidos, dispersos, turbios, significados

que dejen al niño con dudas. Y lo mismo se aplica a las imágenes ambiguas, abstractas o psicodélicas que puedan producir los textos: en el arte —y en la vida— a veces no se trata de entender, sino de significar. El adulto literalizado quiere que todo sea entendible, claro, que se pueda explicar con palabras precisas y transparentes, que se coloquen sobre la mesa las intenciones del autor y lo que el texto quiere decirnos. Y con esa actitud se castra a sí mismo y castra a todos los lectores, que ya no tienen nada que aportar a la vida, solo callar, aprender de los autores y obedecer a las autoridades. Al atar un texto al campo literal, en el que el niño es menos diestro, se consigue, precisamente, que comprenda menos de lo que podría; eso sí, con las ventajas de que ahora es el adulto quien controla el significado, lo que le sitúa en una posición de poder: el adulto sabe, el niño no; y el adulto guía de la mano al niño. (p. 5)

- La necesidad de explicitarlo todo, es decir, acabar con el subtexto. Se trata de cubrir todos los huecos que los niños podrían rellenar libremente, sin mediación del adulto. La censura se produce al solicitar personajes transparentes, con pensamientos tan claros como los que habría anotado un psicólogo en su cuadernillo de terapias. Se pide un mundo interior de las personas con emociones, intenciones, etc., cerradas, bien etiquetadas, delimitadas. Se asume, así, una psicología humana de laboratorio químico, donde se pueden aislar las pasiones y después embotellarlas. Se trata, de nuevo, de construir una realidad literal, sin turbulencias, edificada con elementos precisos y atómicos, perfectamente dissociados de los demás, una realidad donde incluso los pensamientos y las emociones se deban a la ciencia, para que también puedan domesticarse, manipularse, controlarse, como se ha hecho con el medio natural. (p. 6).
- Los finales cerrados, que son otro medio formal de dirigir el pensamiento de los lectores; porque un final cerrado expresa una visión del mundo teleológica, es decir, una visión en la que todo tiene un propósito, todo conduce a una meta. La censura en exigir finales cerrados no radica en que se propongan consecuencias a los actos del personaje, sino en que parece obligado decirle a un niño que todo fluye en un sentido,

y que además ese sentido puede conocerse de manera sencilla, por la mera voluntad. Sin embargo, un final abierto invita a crear la conclusión; cada lector la que decida. Y favorece el que la historia se la lleve uno a casa, que la meta en su propia caracola, que la piense después, que la comparta con otras personas, que descubra con otros lectores nuevos significados. (p. 7)

De este modo, en ese deseo de las editoriales y del mercado de controlar tanto el contenido como la forma, es donde el lector empieza a perder su libertad, porque solo puede elegir lo que previamente ya está elegido, seleccionado y delimitado para él. “Y lo que no se lee, no se vende, y si no se vende no existe porque para la ley del mercado sólo es bueno aquello que vende” (p. 4). Por esto, ante este panorama, ante esta censura de múltiples formas que amenaza las posibilidades de la creación literaria, “cada vez se hace más necesaria la figura del artista” (Mendoza, 2018, p. 8), porque es en los lenguajes artísticos donde la pluralidad de significados y el manejo de herramientas para el pensamiento simbólico es crucial, el reto de los escritores no es solo el de crear historias que a través de la capacidad simbólica e imaginativa del lenguaje permitan el acercamiento a otros temas, sino también encontrar o construir incluso editoriales que le apuesten a una publicación sin censuras, la invitación es a preguntarse junto a Comino (2002): “¿qué derecho tengo yo de decir esto no lo escribo porque no me lo publican?” (p. 4). Y añade:

Los niños deberían tener la posibilidad de elegir cuentos que les hagan olvidar por un rato lo que padecen o historias que le permitan identificarse o relatos que le dejen hundir su dolor o narraciones que lo hagan estallar de alegría, pero siempre de una literatura que haya sido escrita desde el corazón sin prohibición alguna. (p. 5)

Oponerse a las prohibiciones y no acomodarse a los pedidos oficiales y editoriales, encontrar otros caminos, no deformarse como lo han hecho los medios de comunicación masiva y venderse al mejor postor, recordar que lo que pasa en la sociedad compete a todos, grandes y chicos, y que ocultarlo lo único que hace es aumentar su poder, no olvidar que la literatura es, también, resistencia y esperanza, fuerza transformadora.

3.3. Entonces, ¿de eso sí se puede hablar? ¿Por dónde empezamos?

*La infancia es muchas cosas; es una época de exploración, un escenario de aventuras.
Cualquier caja de embalaje puede convertirse en canoa o en nave espacial.
Cualquier patio puede transformarse en un imperio insular.
Pero la infancia también es una prisión, ¿quién de nosotros no ha
querido alguna vez huir, escapar de esos confederados en los
que se convierten nuestros padres cuando nos obligan a realizar
alguna tarea, cuando sentimos que limitan nuestra libertad,
cuando nos alejan de nuestros amigos?*

Seth Lerer (2009)

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso recordar que uno de esos grandes temas prohibidos en la literatura infantil durante mucho tiempo, uno de esos temas tabú, difíciles, perturbadores, uno de esos grandes temas, es el sexo. Como ya se mencionó en el primer capítulo, luego de la Segunda Guerra Mundial los temas cambiaron porque los escritores se dieron cuenta de que los niños no estaban a salvo, como se creía, encerrados en esa burbuja de cristal que los adultos querían crear para ellos, la realidad, sea cual fuere, también los afectaba, los maltrataba, los ultrajaba, los asesinaba, así que al decidir escribir también sobre estos temas, contar todo, se decidió también hablar de sexo, de cómo se crean los bebés y de los cambios biológicos, por ejemplo, pero también de las violaciones y de los abusos. Sin embargo, uno de los temas que más costó abordar, pero que llegó a escena con los movimientos de liberación sexual y las luchas feministas de los setenta, es el relacionado con las perspectivas de género, entendido el *género* como “el conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser hombres o mujeres en un tiempo y una cultura específicos” (MEN, 2016, p. 18), por lo que aparecieron libros que mostraban a hombres y mujeres, personificados a veces en animales como en *Rosa Caramelo* (1976), de la escritora Adela Turín y la ilustradora Nella Bosnia, que deseaban y encontraban otras formas de ser y de relacionarse, unas distintas a las establecidas históricamente.

Así, de la mano de estos libros, fueron produciéndose también unos en los que la orientación sexual diversa fue apareciendo, al príncipe de alguna nación no le gustaba ninguna princesa, hasta que vio a un príncipe encantador, como nos narra *Rey y Rey* (2000), de las escritoras e ilustradoras Linda De Haan y Stern Nijland. Si bien la *orientación sexual*,

que “hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas” (MEN, 2016, p. 23), se entiende como un elemento representativo del ser humano, la heterosexualidad como orientación predominante y las luchas acalladas de las minorías no habían permitido que este tema se abordara abiertamente, así este llega también a la literatura infantil, causando polémica y haciendo que algunos bibliotecarios los retiren de las colecciones de las bibliotecas públicas mientras los analizan trabajadoras sociales y psicólogas bajo la pregunta sobre si esos libros, si esos temas, son adecuados para los niños y niñas.

A pesar de esto, estos libros no paran de producirse⁵, y empiezan a aparecer libros que hablan abiertamente de la *diversidad sexual*, asociada “al conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas a la sexualidad, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales” (García, 2007, p. 25), ya no sólo en la conformación de una pareja sentimental sino también en la construcción familiar, como *Tres con Tango* (2005), de los escritores Justin Richardson y Peter Parnell, y el ilustrador Henry Coley. La acogida que reciben estos libros en el mercado hace que las editoriales traigan de nuevo a la luz libros que presentan a personajes que buscan otras formas de ser y estar en el mundo, pero estos, más allá de centrarse en la diversidad sexual, muestran cómo se construyen *los roles de género* los cuales se refieren al papel particular que se les ha asignado a los cuerpos en razón de su sexo, un papel que deben cumplir y que está asociado directamente al género; por esto a las personas “que nacen con un cuerpo de hembra se les ha exigido ser mujeres y a las personas que nacen con un cuerpo de macho se les ha exigido ser hombres. Esta exigibilidad es lo que se conoce tradicionalmente como el sistema sexo/género” (Rubin, 1975). Esos aprendizajes hacen que se considere que hay roles específicos y diferenciales que han de ser desempeñados por hombres y mujeres, y que cada persona que esté en una u otra categoría tiene que desarrollarlos obligatoriamente. Esto se traslada a todos los espacios sociales, con lo cual se determina un deber ser a cada género y

⁵ Sin embargo, es importante aclarar que a medida que continúa su producción también continúa su censura, lo cual hace que los textos no logren llegar a los lectores ideales, en este caso la infancia como receptora de este material. Lo cual puede evidenciarse al revisar la selección de obras que Fundalectura realiza para el Plan Nacional de Lectura y Escritura, teniendo como punto de partida la Colección Semilla como el conjunto de material base que llega a las instituciones públicas del país.

se construyen estereotipos sobre las personas. Por ejemplo, se considera que los hombres son fuertes, independientes, objetivos, y que las mujeres son débiles, dependientes y sensibles. Al comprender el género como un conjunto de normas que se imponen sobre los cuerpos y que no dependen del sexo del sujeto, se empieza a entender que no se nace siendo mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca (MEN, 2016, p. 19).

De acuerdo con esto, es claro que la asignación de estos roles elimina la diversidad y siguiendo una distinción sexo-género construyen unas ideas específicas de cómo ser niño y niña, de cómo ser hombre y mujer, limitando la *expresión de género*, entendida como una forma particular y propia de expresión de la identidad, “esta se puede evidenciar a través de nuestra forma de actuar, la manera vestir, la forma en que se lleva el pelo, el uso de la ropa o accesorios” (Asociación Americana de Psicología [APA], 2011). Generalmente, la expresión de género está asociada a los parámetros sociales que se han construido sobre lo que es legítimo para hombres y mujeres (MEN, 2016, p. 21), por esto, mirando un poco más a fondo la diversidad sexual, puede verse que lo que molesta o incomoda a algunas personas sobre ella no es la relación manifiesta entre personas del mismo género sino el deseo de romper con los roles y lugares establecidos, el hecho de alejarse de los roles y las expresiones de género que como hombre y mujer fueron asignadas y explorar otras formas de ser, de estar, de verse, de amar.

Así pues, libros como: *Ferdinando, el toro* (1936), escrito por Munro Leaf; *Oliver Button es una nena* (1979), escrito e ilustrado por Tommie dePaola; *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* (1976), escrito por Christian Bruel e ilustrado por Anne Bozellec muestran con una verosimilitud asombrosa la cotidianidad de un toro, un niño y una niña que expresan su *identidad de género*, entendida como “la identificación que las personas construyen de sí mismas en relación con el género, ya sea reconociéndose como hombres o como mujeres” (MEN, 2016, p. 20), de otras maneras, incluso reivindicando la no identificación con estas únicas dos posibilidades, situación que se viene presentando mucho en los últimos años, lo que hace que quienes no construyen identidades de género correspondientes a lo que se espera socialmente de ellos sean considerados como

trasgresores, ya que desobedecen las dinámicas establecidas haciendo que su vivencia haya estado históricamente sujeta a actos discriminatorios y violentos por parte de otras personas. Así, estos personajes quieren encontrar su lugar en el mundo, un mundo en el que, como su comportamiento no es igual al de otros niños y niñas, se sienten limitados, incapaces y rechazados.

Al respecto, Andricaín (2014), escritor y crítico de literatura infantil, señala que es necesario reconocer que la individualidad está condicionada por los grupos sociales en los que se está inserto, lo cual enriquece la diversidad, pero, por supuesto, ha traído consigo represiones que han marcado de forma imborrable la historia de la humanidad.

El siglo pasado dejó a su paso una estela de hechos terribles, pero en ese siglo también aprendimos que era fundamental entender al otro, al diferente, para construir un mundo en que quepamos todos los seres humanos en igualdad de condiciones. Sin embargo, aún en nuestros días, en muchos lugares del planeta eso no es más que una aspiración. En todos los continentes, cientos de millones de seres humanos son odiados, temidos, excluidos, silenciados, perseguidos, acosados, castigados e incluso asesinados por ser considerados diferentes. Las razones son diversas y van desde la religión y la nacionalidad hasta el color de su piel y el sexo. (p. 2)

Se juzga al mundo desde lo que se es y es difícil aceptar otras realidades y formas de vivir, de ser, de amar, más que todo si estas incomodan, desconciertan y causan miedo, cuando se ha sido socializado de ciertas maneras y se ha enseñado, de acuerdo a costumbres religiosas y culturales, que algo está bien y algo está mal, se crean verdades que rigen la existencia, por esto, Andricaín (2014) explica que “los comportamientos sexuales que se apartan de lo que se considera “normal” han sido, desde hace largo tiempo, motivo de encarnizamiento, violencia y persecución” (p. 3), sin embargo, no se puede negar que se ha avanzado en el respeto a la diversidad sexual, en los últimos años más que nunca, comparado con los 14 países donde el matrimonio igualitario estaba aprobado en 2014, hoy son 30 donde este tipo de parejas pueden casarse y tener los mismos derechos. Treinta de los más de 190 que existen no es una gran cifra, pero habla de un cambio social y cultural que deja nuevas

huellas. Al fin y al cabo, recuerda Andricaín, “hubo que esperar hasta 1990 para que la OMS retirara la homosexualidad de la clasificación internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud” (p. 4). Aun así, queda mucho por hacer, muchas marchas a las que animarse, muchas leyes por transformar, muchas políticas públicas por crear, muchos espacios de formación y discusión que propiciar, quedan muchas acciones por inventarse cuando se recuerda que “según la Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales, la legislación de 78 países criminaliza las relaciones homosexuales, y en Irán, Mauritania, Arabia Saudita, Sudán y Yemen se castigan aún con la pena de muerte” (p. 4).

El asunto es, y lo es desde hace poco, porque antes ni siquiera se pensaba en esa posibilidad, ¿cómo hablar de esto con los y las niñas? Andricaín (2014) dice que la literatura infantil puede “contribuir al cambio de mentalidad de las nuevas generaciones en cuanto a la aceptación de la diversidad sexual” (p. 5), pero no solo a través de la lectura de textos informativos que se la juegan por el respeto, la aceptación, la comprensión y la inclusión, sino también a través del abordaje de textos de ficción, de cuentos, novelas y poemas que hablen de estos temas con calidad artística y conocimientos científicos desde distintas facetas para luego generar reflexiones, conversaciones y escritos sobre ellos. Porque tampoco la literatura infantil, que se viene ocupando del tema lentamente, basta por sí misma, no basta crear el acceso de obras de una buena calidad estética sobre estos temas, pero que luego en ese espacio donde se creó el acceso no se potencien también formas de discusión y argumentación que permitan trascender la obra para mirar con ella la vida misma.

Por esto, Larralde (2016), escritora, está convencida de las limitaciones literarias, de que aún falta mucho, lo cual es cierto, y lo describe así:

Hoy se está volviendo a cierta crudeza en las historias y a retratar más estilos de vida, identidades de género u orientaciones sexuales. Pero, claro, hay tabúes, todavía hay una deuda, todavía falta ir por más, por ejemplo, no hay casi cuentos con personajes trans, ni familias con una estructura de tres padres/madres. Las familias homoparentales que en general aparecen están formadas por dos mujeres y no por dos

padres, porque sigue prevaleciendo la idea de la maternidad como algo ligado a lo natural. Tampoco aparece la bisexualidad. (p.2)

Así pues, la literatura infantil como un producto cultural tiene, como todos los demás, grandes limitaciones que, como ya se mencionó, no están marcadas solamente por el hecho de algunos autores no se atrevan a hablar de estos temas, sino también por un largo camino de censura en el que las editoriales, el mercado y la escuela incluyen sus propios obstáculos. Todo esto sumado a las apuestas sociales y gubernamentales que gestan políticas públicas que abren o cierran posibilidades de seguir construyendo.

A propósito, Pizarro (2014) afirma que los niños y las niñas “necesitan conocer historias que fomenten la igualdad y les ayuden a comprender la diversidad sexual del mundo en el que viven. Por mucho que les pese a algunos estamentos políticos que cierran los ojos ante la sociedad y su diversidad” (p. 6), es un hecho que existen nuevas formas de familias que aunque quieran invisibilizarse comienzan a mostrarse cada vez con más fuerza y empoderamiento; es un hecho que los colectivos LGTBI+ están cada vez más presentes en la sociedad, luchando, nombrando, abriendo puertas para esta generación y para las futuras; es un hecho que en las universidades se están dando cuenta de lo importante que es nombrar estos temas en las cátedras, los seminarios y profundizar la investigación sobre lo que se vive día a día en sus facultades. Todos estos hechos, innegables y ya imposibles de ocultar por quienes están interesados en hacerlo, plantean tanto para los adultos como para los y las niñas nuevas preguntas y obligan por tanto a padres, madres y maestros a dar nuevas respuestas. Para esto, los referentes de la literatura infantil pueden aportar, pero no solo como ejemplo sino como pretexto para la conversación, no para generar tolerancia ni integración, sino para generar otros espacios donde la diversidad no sea novedad, sino que sea asumida como lo que es: parte de la naturaleza humana. Pero teniendo con ella también un ojo crítico y notando que aún falta mucho, que, como menciona Larralde (2016), no se puede dejar de anotar que, aunque la literatura infantil está nombrando algunas cosas, aún quedan muchas vedadas, aún hay mucho por crear.

4. Había una vez un libro (o dos o tres) que escondía un secreto (o dos o tres)

*Un buen cuento es aquel que sacude el alma del lector.
El que, al final, lo obliga a bajar el libro un instante,
a respirar un poquito más profundo.
Aquel que le da deseos de cerrar el libro,
de dejar el cuento siguiente para mañana,
para poder prolongar en la boca
el sabor del que terminó de leer.*

Marina Colasanti (1993)

Dado que en esta investigación se deseaba hacer una exploración de la literatura infantil como concepto, propuesta, texto literario, arte y, también, como espacio analítico para mirar tanto la infancia como las formas de ser niño y niña que allí se presentan. Se optó por una investigación documental, porque esta “supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y, en general, documentos” (Galeano, 2018: p. 136) para lograr la captación por parte del investigador de datos aparentemente desconectados, con el fin de que a través del análisis crítico se construyan procesos coherentes de aprehensión del fenómeno a observar y de abstracción discursiva del mismo, para así valorar o apreciar nuevas circunstancias. (Botero, 2003, p. 111).

Por tanto, en este tipo de trabajo “la interpretación, la crítica y la argumentación racional, juegan un papel preponderante porque permiten llevar a cabo inferencias y relaciones. Se trata de ir de la parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica), para explicitar un argumento de sentido que explique y totalice una cierta visión “paradigmática, semántica y pragmática” en orden a dilucidar una particular manera de apreciar el fenómeno, una construcción global de significados y una trascendencia en lo real de estos elementos con repercusiones prácticas en el entorno social”. (Hoyos, 2000, p.18)

De este modo, al elegir este tipo de investigación se pretendía mirar no sólo la configuración de un campo distópico de la literatura infantil, sino también la emergencia en

ese campo de algunos libros que abordan temáticas relacionadas con los roles, las expresiones de género y la diversidad sexual. Así, esta revisión documental se realizó en dos vías:

La primera fue una revisión de la historia de la literatura infantil para develar sus momentos de ruptura, los puntos de quiebre en los que surgieron textos que centraban su atención en temas diferentes a los abordados tradicionalmente. Además, esta revisión permitió distinguir las diferentes concepciones de literatura infantil que se han configurado desde sus inicios hasta hoy y reconocer las discusiones actuales con respecto a sus condiciones de existencia. En ese proceso, también se tuvo una mirada atenta a la concepción de infancia que se ha transformado que ha influido en los cambios de la literatura infantil de acuerdo con su época, porque no es gratuito que cuando esas nociones de infancia empiezan a cambiar en las sociedades también la literatura infantil empieza a diversificarse.

La segunda se preguntó por cómo la literatura infantil permite una aproximación a la diversidad, cuando empieza a cambiar la concepción de infancia emerge también otro tipo de literatura, una literatura que marca una transformación, que empieza a mostrar cuáles son las fisuras de la vida cotidiana, cuáles son las grietas que la existencia ofrece como una ventana para mirar el mundo. La revisión en esta vía centró su atención también en las concepciones de género, que se convierten en un camino para hablar de roles, expresiones de género y diversidad sexual, para develar las construcciones sociales e identitarias que se han gestado a su alrededor.

Así, para lograr que esta sea una revisión cuidadosa que se ocupe del trabajo de interpretación y crítica propio del análisis documental, se propuso seguir las cinco etapas que Sandoval (1996, p. 138) presenta:

Primera etapa. Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.

De acuerdo con Galeano (2018, p. 146) en los estudios documentales un porcentaje significativo de la información que se requiere ya está escrito o está producido, por lo cual las técnicas de búsqueda más usadas son la revisión documental y la revisión de archivos. La

información nueva llega para complementar o confrontar la que se encuentra en archivos públicos o privados, o en documentos de amplia circulación, y para obtenerla se acude a técnicas tradicionales como la entrevista, el grupo focal, la observación, la encuesta, entre otros.

Por esto, en esta etapa se desarrolló un proceso de revisión documental con la intención de rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se utilizaron como materia prima en la investigación y también se acudió a la revisión de archivos, entendido como el proceso de sistematizar y analizar la información, el cual incluye el trabajo directo con ellos, a través de la elaboración de fichas de contenido por categorías de análisis, cuadros sinópticos por temas, periodos históricos y categorías, muestreo documental.

Segunda etapa. Clasificación de los documentos identificados.

Teniendo en cuenta la clasificación que hace Galeano (2018, p. 136), los materiales documentales que se utilizaron para el desarrollo de esta investigación fueron: 1) Documentos escritos o contruidos con el objetivo de analizar o registrar hechos o acontecimientos sociales, o de apoyar los procesos investigativos, como informes de investigación, tesis de pregrado y maestría, y libros de profundización sobre literatura infantil. 2) Documentos oficiales de las administraciones públicas, tales como cartillas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- con el Fondo de Población de las Naciones Unidas y también por la Alcaldía de Medellín. 3) Prensa, de donde se retomaron artículos de periódicos y revistas que hablan tanto de literatura infantil como de las imágenes de la infancia y de los roles, las expresiones de género y la diversidad sexual, entre otros elementos emergentes. 4) Textos literarios como libros álbum, libros ilustrados y novelas infantiles que presentan personajes que se preguntan por otras formas de ser niño y niña.

Tercera etapa. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.

Botero (2003) plantea que:

(...) el documento se constituye en la principal fuente de conocimiento en la investigación documental, y no sólo porque trasmite un conocimiento aportado por su autor, sino que es conocimiento en sí mismo. No sólo se conoce lo que el libro o el documento desea transmitir, sino el libro o el documento mismo como entidad propia (lo que sucede cuando se indaga si el documento es falso o no, por citar un caso). (p. 112)

Por esto la bibliografía es un elemento esencial en la investigación documental: la bibliografía no es un simple listado de textos a ser consultados, sino que llega a constituirse como una técnica investigativa que se ocupa de reunir, organizar, difundir y recuperar, a través de un riguroso trabajo, la información que se encuentra en las formas impresas de transmisión del conocimiento. De esta manera, la bibliografía va mucho más allá que un simple listado de textos: es un ejercicio disciplinado para encontrar información en los documentos. La bibliografía es una técnica viva en la investigación documental (p. 112).

Así, puede decirse, partiendo de Botero (2003), que:

La bibliografía es una técnica auxiliar del investigador, a la vez que supone un arte de inventario y de recolección de información en los impresos. La bibliografía, de esta manera, no se circunscribe al inicio de la investigación, sino que es constante su construcción a lo largo de todo el proceso investigativo. (p. 114)

Por esto, la construcción de un archivo es de gran importancia en la investigación documental, pero, como lo plantea Foucault (s.f), no un archivo entendido como un lugar de conservación de documentos, sino como el universo documental que crea el investigador y que tiene los límites espacio temporales que el considere necesarios.

A continuación, se relaciona la bibliografía, el inventario, el universo documental que hasta el momento se construyó a lo largo de la investigación:

Categoría	Autores/autoras
Literatura/Literatura infantil	María Teresa Andruetto
	Ana Garralón
	Ana María Machado
	Cecilia Bajour
	Carmen Elisa Acosta y otros
	Beatriz Elena Robledo
	Seth Lerer
	Pep Molist
	Pedro Cerrillo
	Antonio Orlando Rodríguez
	Teresa Colomer
	Graciela Montes
	Mirian Borja, Arturo Galeano y Yury Ferrer Franco
	Literatura/Censura
Constanza Botero Betancur	
Jessie S. Martin	
Katrina Spencer	
Manuel Peña Muñoz	
Laura Giussani	
Rafael Mendoza Gaspart	
Sandra Comino	
Alicia Montero y Cósimo Madrillo	
Fanuel Hanán Díaz	
Literatura infantil y género/Roles y expresión de género	Graciela Perriconi
	Natalia Enguix Martínez
	Amparo Villar Sáenz
	Alcaldía de Medellín
	Carlos Iván García Suárez
	Teresa Colomer
	Delia Bezunartea y Itatí Elichiri
	Michèle Petit
	Sergio Andricaín
	Javier Pizarro
Libro álbum/Libro ilustrado/Novela infantil y juvenil	Zully Pardo Chacón
	Luz Andrea Pulido Carrasco
	Angélica Paola Rubio Castro
	Sandra Milena Soracipa Ríos
	Juan Cervera

Cuarta etapa. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos teniendo en cuenta los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.

Galeano (2018, p. 161) propone tres técnicas de análisis para la investigación documental, las cuales son: 1) Análisis de contenido, permite descubrir la estructura interna de la comunicación y el contexto en el cual se produce la información, con ella es posible investigar la naturaleza del discurso y analizar los materiales documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas. 2) Análisis visual, para documentos escritos y registros visuales como obras de arte, fotografías, avisos publicitarios, entre otros. 3) Análisis del discurso, técnica interpretativa que asume teorías del lenguaje para estudiar procesos sociales que se producen en situaciones de interacción cara a cara o en documentos escritos. Así pues, en esta investigación se recurrió a todas estas técnicas de análisis de modo que la interacción y revisión de los textos permitió develar gran parte de lo que su contenido, su imagen y su discurso presentan.

Quinta etapa. Se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

Estos hallazgos sirvieron para analizar un corpus específico de textos de literatura infantil que, inicialmente, estaría compuesto por tres libros álbum, tres libros ilustrados y tres novelas infantiles y juveniles, donde cada uno de ellos pertenecería a una época diferente, permitiendo abarcar y observar tres momentos históricos (a saber: de los años 30 a los 50, de los 60 a los 90 y del 2000 en adelante) en los que fuera posible revisar la concepción de infancia, las formas de ser niño y niña que presentan roles y expresiones de género. Sin embargo, a medida que la investigación avanzó se decidió reducir el corpus a dos libros ilustrados, ambos con fecha de publicación del setenta, debido a las características de estos y a las posibilidades que ambos presentan para el análisis.

Los resultados de este análisis se presentan a continuación siguiendo las huellas de Pep Molist, un periodista y bibliotecario catalán que ha dedicado gran parte de su vida a la lectura, escritura y análisis de literatura infantil y que en su libro *Dentro del espejo: la literatura*

infantil y juvenil contada a los adultos (2008) presenta un itinerario de textos de literatura infantil que puede guiar el recorrido de los adultos a través de la misma. Allí se muestra cada obra de una manera particular: primero se habla de su elemento más representativo, después se hace una narración sobre el propio encuentro con él y, finalmente, se presenta teniendo en cuenta su historia, la edad recomendada de los lectores y lectoras, los elementos más destacados, el autor y otras sugerencias relacionadas. Este abordaje permite crear una cercanía con el texto y sirve como provocación para los lectores, del mismo modo, el análisis de las obras que se eligidas se presenta de forma íntima, es decir, compartiendo la vivencia del encuentro con el texto, la imagen y la historicidad que cada una trae consigo.

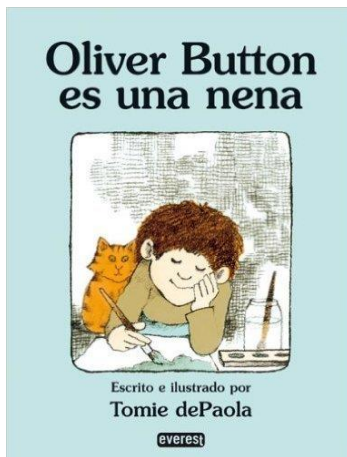
A continuación, se presentan las obras elegidas y los criterios tenidos en cuenta para su elección:

Como ya se mencionó anteriormente, en la segunda mitad del siglo XX los temas abordados por la literatura infantil cambiaron para siempre, por lo que empezaron a escribirse y publicarse libros con los que se quería mostrar a los lectores el mundo real que habitaban. Esta revolución en los temas hizo que los colectivos feministas se ocuparan del estudio de la literatura infantil que había hasta el momento encontrándose con textos que promovían los estereotipos esencializando las formas de ser niño y niña, hombre y mujer, simplificando la compleja realidad

de los seres humanos. Así, con la intención de que se tuviera un aprendizaje cultural que permitiera construir nuevos roles en la sociedad, aparecieron libros como *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, escrito por Christian Bruel e ilustrado por Anne Bozellec, con traducción para el español de Pedro Badrán, publicado por primera vez en Francia en 1976; y *Oliver Button es una nena* escrito e ilustrado por Thomas Anthony dePaola, con traducción al español de Fernando Alonso en 1986 para la editorial Everest, publicado por primera vez en Estados Unidos en 1979, libros que muestran aspectos específicos relacionados con los roles y los estereotipos de género instalados en la formación de los y las niñas, en sus cuerpos, desde el inicio de los tiempos.



Así, puede entenderse mejor la elección de estos dos textos, la cual obedece a los siguientes criterios esenciales para esta investigación: a) Los protagonistas: en *Julia* la protagonista es una niña que recibe de su padre y su madre, de los adultos, pedidos de ser de otra manera, de ser menos niño, de ser más niña; en *Oliver* el protagonista es un niño que recibe los pedidos de ser más niño, de hacer cosas de niño, tanto de su padre como de sus compañeros de la escuela; b) Roles y estereotipos: en ambos, entonces, recaen los estereotipos sociales que comprenden la asignación de unos roles específicos si se es niña y



de otros si se es niña, tanto *Julia* como *Oliver* se comportan de forma diferente a lo esperado de ellos de acuerdo al sexo correspondiente, sus expresiones de género son contrarias a lo que se les pide de acuerdo a su crianza y socialización; c) Expectativas sociales: ambos textos dejan en evidencia las construcciones sociales relacionadas con el género, muestran claramente las demandas y expectativas que pueden crear tanto la familia, como primer espacio de socialización esencia, como la escuela, como el segundo espacio de socialización

importante; d) Fechas de publicación: *Julia* fue publicada por primera vez en 1974 y *Oliver* en 1979, lo que demuestra que las preguntas por el género, los roles, estereotipos y diversidades sexuales no son nuevas, este tema no es una novedad, es un tema que nació, creció y vive en nuestra esencia como humanidad, sin embargo, es solo a partir del 2000 que estos libros empezaron a reimprimirse y a ampliar las posibilidades de circulación, situación asociada a la reivindicación que los movimientos por la diversidad sexual y de género han logrado; y e) Finales: en ambos textos se presentan “finales felices”, en *Julia* se muestra que la protagonista logró el reconocimiento de sí misma y adquirió la fuerza para ser quien desea ser, sin dejarse enfrascar por los roles y estereotipos que se le quieren asignar; en *Oliver* se muestra un gesto de aceptación y reconocimiento por parte de su padre, su madre y sus compañeros de clase. Tal vez el desenlace de las historias tenga que ver con la censura de contenido a la que hicimos referencia con Mendoza (2018), dada la época es posible que los autores pensarán que con este final los libros lograrían más aceptación. Asimismo, los finales

podrían leerse en relación con el idealismo de la época marcado por el anhelo de respeto y comprensión de la diversidad que, como seres humanos, nos atraviesa.

4.1. La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño

Sobre el libro

Bruel, C. (2014). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Bogotá, Colombia: Babel Libros.

Sobre la historia

Esta es la historia de Julia, una niña que tiene claro que no es como todo el mundo y sabe, a ciencia cierta, quien es “Yo no soy todo el mundo, mamá. ¡Yo soy Julia!”, sabe lo que quiere y se siente a gusto consigo misma, aunque “quisiera que la abrazaran de vez en cuando”, sin embargo, sus padres quieren más de ella, “Julia no es educada, hace lo que se le antoja”, “Julia no es delicada, no le gusta peinarse” y entre una discusión y otra sus padres solo la reconocen y le expresan afecto cuando no es ella: cuando se peina como ellos quieren, cuando se viste como ellos

quieren. De resto, “¡Eres insoportable!”, le dicen, “siempre diciendo malas palabras, siempre por el piso, siempre haciendo tonterías, eres un verdadero muchachito, ¡eso eres!”, y siempre es



lo mismo, Julia ya no escucha nada más que “¡Muchachito! ¡Muchachito! ¡Muchachito!” por lo que un día se da cuenta de que tiene una sombra de niño que va con ella a todas partes, una que es un poco sombría, le arranca un brazo a su muñeca, orina de pie, deja caer los platos, desenrolla la lana y asusta a su gato. Julia intenta liberarse de ella “Vete y déjame tranquila, yo no soy como tú. ¡Yo soy una niña!”, pero no lo logra. Huye de su sombra, pero ¿cómo podría escaparse de algo que forma parte de ella? “¿Y si la sombra tuviera razón?”, se pregunta

agobiada, “de pronto ella no sea más que un muchachito, uno incompleto” y así, entre una lágrima y otra, Julia descubre que “ya no sabe quién es ella, pues debe comportarse como otra persona para que la quieran”. En la búsqueda de un refugio donde pueda hacer desaparecer a su sombra termina en un parque metida bajo tierra, como los ratones. Allí



conoce a un niño de quien se burlan por llorar y a quien le dicen que parece una niña. Pasan la noche juntos escondidos en el parque mientras sus familias los buscan. Conversan sobre lo que dice la gente “las niñas deben portarse como niñas y los niños como niños. No tenemos derecho a hacer cosas distintas. ¡Es como si estuviera cada uno en su frasco!”, pero ¿y qué pasa con quienes son diferentes? “¡Nadie sabe dónde meter a los niñoñiñas! Yo creo que, si uno quiere, se puede ser niño y niña a la vez.

¡De malas con las etiquetas! ¡Tenemos derecho!”, después de conversar se quedan dormidos y al amanecer deciden volver a sus casas. En el camino, Julia se repite a sí misma “Tenemos derecho, tenemos derecho”. Ahora ya sabe de nuevo quien es: “Ella es Julia, ¡ahora lo sabe! Julia – tremenda. Julia – furia. Julia – Julia.”

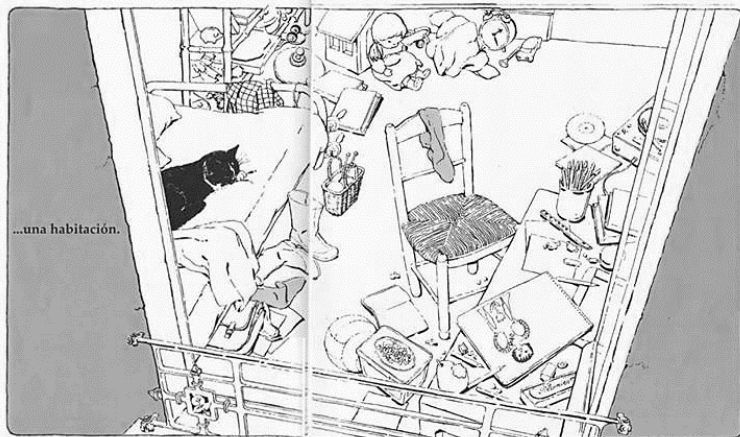
Sobre las ilustraciones

Las ilustraciones de *Julia* son, en su totalidad, a blanco y negro, como si sobre el blanco y amplio papel se hubiesen dibujado cada una de las formas, cuidando los tamaños y las proporciones, los detalles, los indicios que se dejan regados por cada rincón y que muestran que, indudablemente, Julia es una niña diferente a otras, pero una niña al fin al cabo. Lo primero con lo que nos encontramos es con su habitación, una habitación llena, llenísima de objetos que no tienen un orden aparente, que solo están allí, ubicados cada uno donde el azar le ha puesto, vemos un reloj, un carro, libros, patines, una canasta con lana y agujas para tejer, botas para días lluviosos, colores, lápices, sacapuntas, dibujos, pelotas, una cama desarreglada habitada por un gato dormido, un tocadiscos, un escritorio, una media el espaldar de una silla, un poster de indios norteamericanos, un tablero de dardos, una lámpara, un sombrero, elementos que no permiten dar cuenta de si la habitación es de un niño y una niña, ¿y quién se supone que compra estos juguetes? ¿Acaso no son los padres? ¿Tal vez esto

no indica cierta apertura a que su hija tenga acceso a juguetes de todo tipo, a artefactos no sexistas que le permitan disfrutar del juego sin restricciones? Entonces, ¿Por qué tantas exigencias?

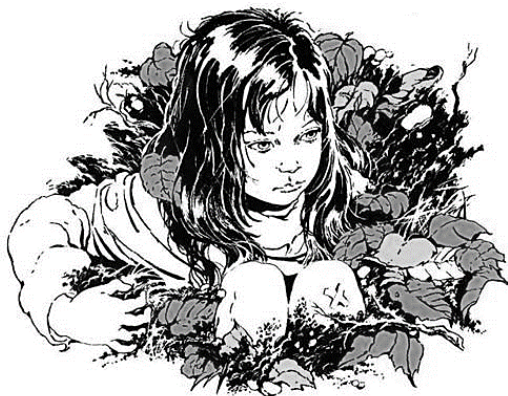
Asimismo, tanto Julia como su gato y sus padres, aparecen retratados con realismo y cuidado, cada cabello tiene vida, cada pliegue del rostro, cada pestaña, cada mirada, cada arruga de la ropa, de modo que los gestos, las expresiones, los reproches, el dolor, la confusión se transmiten contundentemente, permitiendo leer más allá del texto, complementando la interpretación, comprendiendo un poco más, como solo un buen libro álbum puede hacerlo.

Del mismo modo, la porción de la ciudad que logramos ver a través del camino hacia el parque y en el parque mismo, logran representar el caos, la confusión y la desolación que la protagonista siente, la naturaleza como espejo de lo que siente el ser humano en tanto complemento del mismo aparece con gran fuerza y se reafirma cuando, en la madrugada, cuando Julia sabe de nuevo quién es y ha tomado una decisión frente a sí misma, el parque está en calma, limpio, tranquilo, apacible, casi contento.



Sobre el autor y la ilustradora

Christian Bruel nació en 1948 en París donde estudió psicología, sociología y lingüística. Fue fundador y director editorial de “Le sourire qui mord” desde 1976 a 1996, y posteriormente creó también la editorial Étre en 1997. Se ha dedicado a la escritura, la organización de exposiciones, a la crítica, el ensayo literario, y a la docencia en el campo de la literatura infantil y la semiótica.



Anne Bozellec nació en Rochefort-sur-Mer, Francia, en 1943. Ilustró varios libros en Nathan y Sudel antes de irse a vivir durante más de diez años a Colombia. A su regreso, participó en la aventura editorial de crear, junto a Christian Bruel, la editorial “La Sourire qui mord”, ilustrando los primeros libros de este sello. En total, ilustró trece libros en esta editorial.

Ambos construyeron juntos también el libro álbum *Cosquillas* (2014), que presenta la exploración sexual de un par de niños con una sutileza fascinante y sugerente.

4.2. Oliver Button es una nena

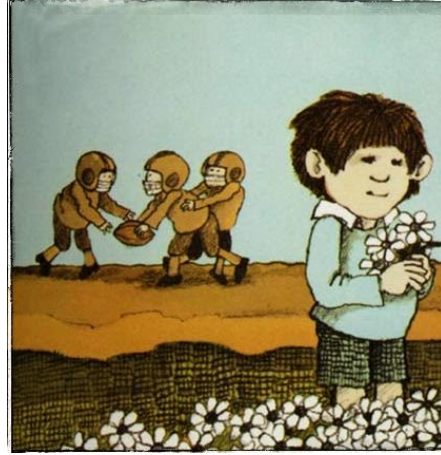
Sobre el libro

DePaola, T. (2007). *Oliver Button es una nena*. León, España: Everest.

Sobre la historia

Esta es la historia de Oliver Button, un niño al que “le llamaban nena” porque “no le gustaba hacer las cosas que se supone deberían hacer los chicos”, en cambio le gustaba pasear por el bosque, saltar lazo, leer, pintar, jugar con muñecas, disfrazarse, cantar, bailar, por lo que su papá siempre le decía, con el ceño fruncido y la mirada desafiante, “¡deja de comportarte como una nena! Sal y juega al béisbol, al fútbol o al baloncesto. ¡Cualquier juego de pelota!”, pero a Oliver no le gustaban esos juegos, no era muy bueno para ellos así que prefería ocuparse en lo que sí disfrutaba. Su mamá también le pedía practicar algún juego, diciéndole que necesitaba hacer ejercicio, lo decía con gestos amables por lo que Oliver le contestaba “Yo hago ejercicio, mamá. Camino por el bosque, salto el lazo y me encanta bailar. ¡Fíjate!” y aquí se dispara la trama. Papá y mamá mandan a Oliver a una escuela de danza, “aunque sea para que haga un poco de ejercicio”, dijo el papá, Oliver estaba feliz, además porque le compraron zapatos de claqué nuevos y se dedicó a practicar y practicar, aunque los chicos de

la escuela lo molestaban y las chicas lo defendieran, aunque escribieran en la pared “Oliver Button es una nena”, Oliver no dejó de ir a las clases y de practicar y practicar. Por lo que cuando se convocó a un concurso de talentos, participó animado por su profesora de danza, la señorita Leah. Oliver ensayó, su mamá le hizo un traje y tanto la señorita Leah como su papá y su mamá lo acompañaron. Oliver dio lo mejor de sí en el escenario y, aun así, no ganó. Su tristeza fue inmensa, pero sus acompañantes le manifestaron lo orgullosos que estaban de él. El lunes en la mañana, aunque Oliver no quería ir a la escuela, tuvo que hacerlo. Y al entrar de último al salón vio que en la pared ahora decía: “Oliver Button es una ¡estrella!”.



Sobre las ilustraciones

Las ilustraciones de *Oliver* son están bordeadas con carboncillo, como si se hubiera hecho un boceto y luego, directamente, se hubiese pintado sobre él, se logran ver los rastros del carbón sobre las imágenes lo que les da un aire antiguo, rustico, incluso un poco triste, lo cual al juntarse con los colores que acompañan las páginas, todos en colores pastel con variaciones de verdes, cafés, beige, grises y blancos, le dan al texto en general un matiz de calma sosegada que se tensiona al encontrarse con los marcados gestos de los personajes: la sonrisa triste que acompaña a Oliver, la mirada lejana, los reproches en el rostro del padre y de los compañeros de clase y la pasividad de la madre. A lo largo solo se ven, realmente, dos sonrisas sinceras en los personajes principales: las de la profesora de danza, la señorita Leah y las de Oliver cuando baila.



Página tras página las ilustraciones nos muestran las actividades que a las que el texto hace alusión, con planos amplios y profundos, se nos presenta la escuela,

el bosque, la casa, el salón de baile y el escenario donde se lleva a cabo el concurso, relacionándonos así con todos los espacios de socialización que habita Oliver, tal como lo puede hacer un buen libro ilustrado.

Sobre el autor e ilustrador

Thomas Anthony dePaola es un escritor e ilustrador estadounidense nacido en 1934. Es conocido por su prolífica obra, pues ha creado más de 200 libros para niños. Estudió Bellas Artes en Brooklyn y trabajó como profesor en Boston en los años 60. Desde 1956 se dedicó en forma profesional al diseño, la pintura y la enseñanza artística. Ha ilustrado más de 200 libros y la tercera parte de esa producción fue escrita por él mismo. Sus obras han sido publicadas en más de quince países. Su particular estilo para trabajar la línea, el color y el diseño le permitió obtener importantes premios como el Caldecott Honor Award, el Smithsonian Medal y el Regina Medal, entre otros. En 1990, fue nominado como ilustrador, por la sección estadounidense del IBBY, para el Premio Hans Christian Andersen.

4.2. Una niña con sombra de niño y un niño con apodo de niña, ¿algo en común?

Así como la historia de *Peter Pan* inicia cuando el personaje principal va en búsqueda de su sombra, vemos cómo *Julia* se encuentra con la suya e intenta huir, pero que se transforma cuando por fin puede mirarla a la cara y darse cuenta de que forma parte de sí, lo que se puede interpretar como una búsqueda inconsciente de su identidad, su identidad manifestándose y haciéndola parar y mirarse, su verdadero yo manifestándose, uno que le pertenece y del que

no puede escapar; *Oliver*, por su parte, también está en una búsqueda, está buscando algo que le apasione y que genere en los demás una forma diferente de verlo, una que se traducirá en una manera distinta también de nombrarle. Y nombrar, es justamente, lo que ambos necesitan.

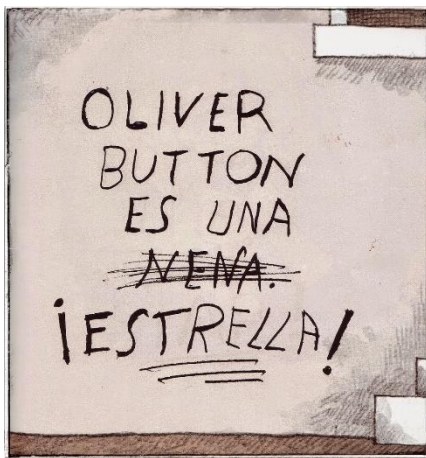
¿Nombrar qué? Nombrarse a sí mismos. Hablarse, verse, más allá de los estereotipos de género que “enfrascan” a los niños y las niñas, atreverse a mencionar lo que no se sabe decir, lo silenciado. Atreverse a salir de la imagen que las convenciones sociales han impuesto sobre ellos y que los hacen destinatarios de reproches, exigencias y pedidos que no están dispuestos a pedir. Porque eso es fundamental en estos dos personajes: han identificado sus intereses, lo que les gusta y no les gusta hacer y no negocian esto con nadie. Pese a los mandatos externos ambos se mantienen firmes en lo que son, así no sepan nombrarlo, así no sean conscientes de ello.



Tanto *Julia* como *Oliver* están por fuera de los binarismos que rigen la fórmula de lo femenino y la masculino en nuestra sociedad, una fórmula que expresa claramente qué le debe gustar a los niños y a las niñas, cómo se deben comportar, hablar, qué colores deben usar, cómo se deben vestir y sentir, incluso, a veces, con qué ideales deben soñar, lo que les habilita para encontrar otras formas posibles de habitarse. Por esto, cuando *Julia* habla de los “niñoniñas”, dentro de los cuales se incluye, porque está haciendo referencia a lo innecesaria de la separación y diferenciación, como si no pudieran existir otras formas de identificación que estén por fuera de lo asignado socialmente para uno y otro género.

De este modo, parece ser que lo que está en tensión en estas historias es la negociación de la identidad de género de *Julia* entre ella y sus padres, y en *Oliver* entre él, su padre y sus compañeros, al inicio de los textos ambos parecen no tener ningún conflicto con respecto a quienes son y a lo que les gusta. Los problemas empiezan a la misma vez que inician las

exigencias externas que les piden ser de otra manera. Con sus pedidos, tanto los padres como los compañeros quieren que *Julia* y *Oliver* cumplan con los estereotipos de niña y niño que les corresponden, al no hacerlo, les asignan la identidad del género opuesto como una especie de castigo, uno que pareciera no encontrar otras posibilidades: o se es niña o se es niño, no hay otra opción dentro de los mandatos binarios. Pareciera que no cabe para los padres de *Julia* otra posibilidad: o se es niña o se es niño (con todos los mandatos que ambas opciones binarias llevan consigo). Lo que les lleva a ser aceptados solamente cuando cumplen, al menos, con uno de los comportamientos relacionados con su género: *Julia* es aceptada y reconocida cuando se muestra con el cabello recogido, la cara limpia y usando un vestido; *Oliver* lo es cuando logra resaltar en una actividad física, aunque no sea una de las que el padre le exigía.



Las identidades son múltiples y dinámicas. Las personas no asumimos personalidades delimitadas y estáticas, sino que estas se van desarrollando, construyendo y modificando todo el tiempo como consecuencia de la socialización con los y las otras y con nosotros mismos. Por esto, es preciso tener en cuenta que aquello que los y las niñas entienden como característico de ser niño y niña puede ser diferente a lo que un adulto considere, así como esta variación también puede darse entre lo que un adulto piensa sobre algo y la forma en cómo otro lo concibe. Así, la sombra de niño que aparece para acompañar a *Julia* y la tristeza que aparece en *Oliver* y que lo motiva a practicar y practicar sin parar, pueden mostrar que hay algo que les está haciendo dudar de ellos por lo que tienen que ser otros, hacer otras cosas para encontrarse, y esto podría ser la falta de reconocimiento de los otros. Reconocimiento de los otros que nos constituye como humanos, por lo que la palabra y la acogida del otro, del chico que llora en el parque en el caso de *Julia*, de la profesora de danza, la señorita Leah, en el caso de *Oliver*, es lo que les permite a ambos personajes resistir las imposiciones de los demás e insistir en quienes quieren ser.

Finalmente, el desarrollo de estas historias sugiere que los niños tienen sombra de niña y sombra de niño todo el tiempo, dado que lo femenino y lo masculino habita en todos los seres humanos de una y otra manera, y que las divisiones entre los comportamientos de niños y niñas son una simple convención cultural y no una realidad. Como pudo evidenciarse, estas obras cuestionan los roles y las expresiones de género dadas por hecho en la sociedad, y problematizan tanto los comportamientos homogéneos como la palabra de los adultos. Sus personajes se ocupan de sí mismos y no aceptan fácilmente los pedidos externos, inclinándose por el encuentro del camino propio.

4.3. Para leer-nos: libros que abordan los roles y las expresiones de género

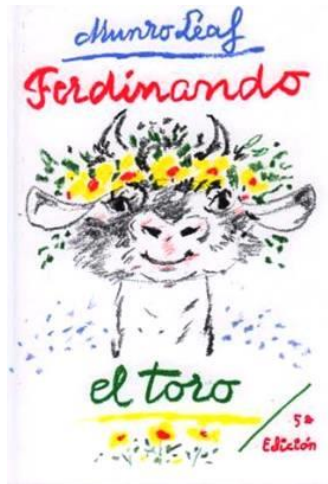
¡A leer! A continuación presento algunos libros que muestran las vivencias de personajes que se atreven a comportarse de una forma diferente a la establecida socialmente para ellos y ellas, textos que de forma alegórica o directa muestran situaciones cotidianas en las que tal vez nosotros también nos hemos visto inmersos, como protagonistas, como testigos, como jueces, en fin, obras para disfrutar, para leer y aprender, para pensar en las posibilidades de compartirlas con otros, de llevarlas a nuestras casas, a las calles, a las aulas, a las reuniones; para continuar ese camino de normalizar la diversidad cambiando los patrones de referencia y creando espacios para la libertad de los gustos, las formas y los comportamientos al transformar los estereotipos de género.

En estos textos se muestra cómo algunos seres van más allá de las expresiones de género asociadas a los roles asignados culturalmente, trastocándolos, traspasándolos, jugando con los bordes, rompiendo los límites, inventando otras formas de ser; así, la pregunta por la orientación, la identidad y la diversidad sexual aún no ocupa un espacio significativo entre las preocupaciones de los y las protagonistas, tal vez porque aún no se llega a ese momento de la vida o porque lo que se quiere mostrar es que a veces son los modos de estar y comportarse los que generan cuestionamientos, mucho antes de las formas de amar.

Y eso es importante: aunque se pueda hablar de diversidad desde muchas ópticas, hablar de expresiones de género y de diversidad sexual es hablar de asuntos diferentes, como se explicó anteriormente. Lo cual es necesario para comprender que:

(...) A un joven como Marcos en *Biografía de un cuerpo* (2018), de Mónica Rodríguez, le guste bailar ballet o que un niño como *Elvis Karlsson* (1972), de María Gripe, ame las flores, no quiere decir que sean gays. Tampoco una niña a la que le gusta el fútbol y romper sus muñecas, como en *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* (1976), de Christian Bruel y Anne Bozellec, se sentirá indiscutiblemente atraída por otras niñas. (Córdova, 2019, p. 13)

Sin embargo, a pesar de estas apuestas es importante tener en cuenta algo: los siguientes textos tienen, en su mayoría, protagonistas hombres o machos (en el caso de los personajes representados por animales), son pocas las obras que hablen de este tema desde la mirada de la mujer y eso es algo para resaltar, ya que puede abrir la posibilidad para hacernos preguntas sobre la libertad de las mujeres dentro de este lugar de existencia, sabemos que las exigencias sobre el pensamiento, el comportamiento, la forma de hablar, de vestir y de mostrarse han recaído milenariamente sobre los cuerpos de las niñas y las mujeres, exigencias que todavía viven en muchas de nosotras y que a pesar de los intentos de deconstrucción, y los logros, por supuesto, nos habitan de muchas formas, ¿será que esto tiene que ver con que autores y autoras no ubiquen a las mujeres y niñas como protagonistas de historias que se rompan con esas exigencias?



En este cuento nos encontramos con la historia de Ferdinando. Él un toro que se comporta de manera distinta al resto del rebaño. Prefiere caminar libremente por el campo, detenerse a disfrutar el aroma de las flores, observar y sentir la belleza del paisaje que habita.

Así, el texto permite muchas lecturas, ¿nos están hablando de la paz? ¿De la individualidad? ¿O quizá de las otras formas de vivir la masculinidad? Este protagonista se resiste a adoptar la conducta asociada a los toros de su clase, una que exige rudeza y prefiere ocupar su tiempo en otras actividades asociadas, tradicionalmente con lo femenino.

Ferdinando el toro

Autor: Munro Leaf

Ilustrador: Werner Klemke

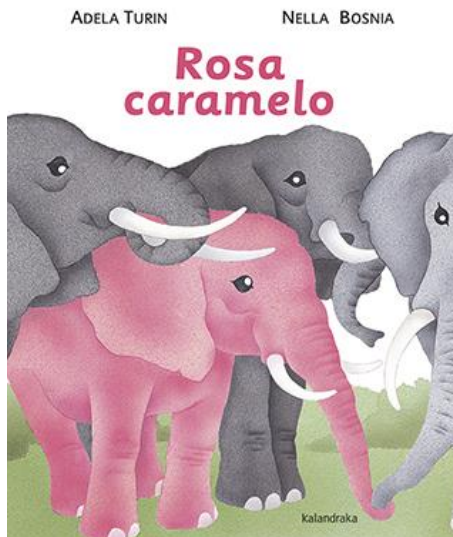
Traductora: Jackeline Luzaga

País de publicación: Estados Unidos

Año de publicación: 1984

Editorial: Lóguez

Formato: Libro álbum



Margarita y otras pequeñas elefantas viven aisladas en un jardín de anémonas y peonías, su alimento para conseguir y mantener el color rosa caramelo de su piel, sin embargo, Margarita es la única que no logra conseguir que su piel sea de ese color, Margarita es gris y por esto recibe números reproches de su mamá y su papá, así como la mirada de desconfianza de los demás, pero un día estos reproches y pedidos de ser otra paran y Margarita descubre, tanto para ella y como para las demás, que también puede correr libre por la pradera.

¿Qué significa el color rosa caramelo en esta historia? ¿Por qué solo aquí las hembras son rosa y los machos grises? ¿Por qué ser una hembra gris puede ser un motivo de reproche y desconfianza, de aislamiento? Margarita, en su diferencia, les muestra a las otras que está bien salirse del jardín, ¿será que en la colectividad también aprendemos a ser libres?

Rosa Caramelo

Autora: Adela Turín

Ilustradora: Nella Bosnia

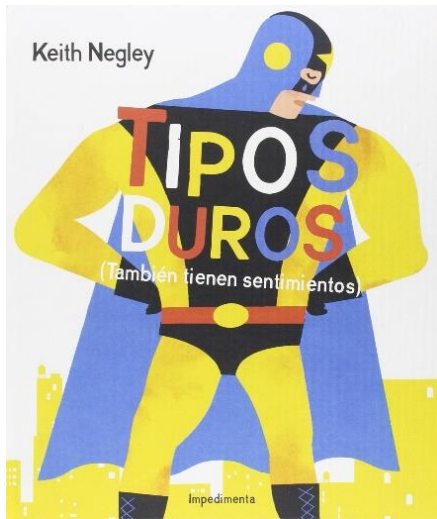
Traductor: Xosé Ballesteros

País de publicación: Italia

Año de publicación: 1976

Editorial: Kalandraka

Formato: Libro álbum



Superhéroes, ninjas, moteros, piratas, pilotos, astronautas, tipos duros por naturaleza (¿por naturaleza?) que se enfrentan cada día a mil retos y aventuras, a luchas inimaginables y, aunque usted no lo crea, también a la idea de que las cosas a veces no salen como se quiere, al dolor, al miedo, al amor y el desamor, y que se atreven a expresar lo que sienten sin que nada más importe.

Este texto nos muestra que no hay nada determinado “naturalmente”. Ser un hombre, un tipo duro, no significa no sentir, no llorar, no emocionarse o reírse, tal vez, justamente, ser un tipo duro quiera decir tener la capacidad de sentir libremente, de derramar algunas lágrimas cuando la ocasión lo amerite o, ¿cómo que debe ser un tipo duro de acuerdo a lo que nos grita la sociedad?

Tipos duros

Autor e ilustrador: Keith Negley

Traductora: Susana Rodríguez

País de publicación: Estados Unidos

Año de publicación: 2016

Editorial: Impedimenta

Formato: Libro álbum



En el circo extraordinario hay muchos personajes extraordinarios, pero Héctor es la verdadera estrella: él es el hombre más fuerte entre todos los hombres. Su popularidad suscita celos entre los domadores de leones y tigres, que sacarán a la luz el secreto mejor guardado y la verdadera pasión de Héctor: tejer. Héctor conoce todos los puntos y en su tiempo libre es lo único que hace.

¿Qué pasará cuando los demás se den cuenta del secreto de Héctor? ¿Por qué tejer debe ser un secreto guardado cautelosamente? Ah, ¿es que los hombres pueden tejer? Héctor, sin duda, nos hace preguntarnos muchas cosas, sobre todo, por aquellas que los hombres y las mujeres “pueden” o “no pueden” hacer de acuerdo a los roles asignados por la sociedad, ¿será que de verdad hay algo que no podamos hacer?

Héctor

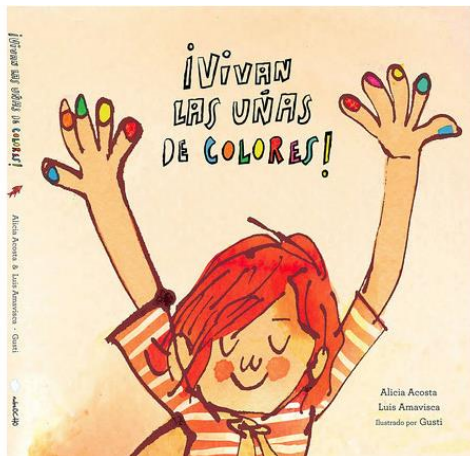
Autora e ilustradora: Magali Le Huche

País de publicación: Francia

Año de publicación: 2008

Editorial: Adriana Hidalgo Editora

Formato: Libro ilustrado



A Juan le gusta pintarse las uñas de colores y lo hace en su casa donde no se le juzga por ello y también con su mejor amiga, pero a la hora de llegar a la escuela todos se burlan de él, sufre de acoso por hacer algo diferente a lo que hacen los demás niños, aun así, Juan cuenta con el respaldo de su familia, pero, ¿cómo lo respaldan su mamá y su papá?

¿Será que realmente hay cosas de niñas y cosas de niños, de mujeres y hombres? ¿O será que podemos elegir qué nos gusta sin necesidad de estas distinciones? ¿Será que alguien le dijo alguna vez a los y las compañeras de Juan que pintarse las uñas es cosa de niñas y ellos se lo creyeron?

¡Vivan las uñas de colores!

Autores: Alicia Acosta y Luis Amavisca

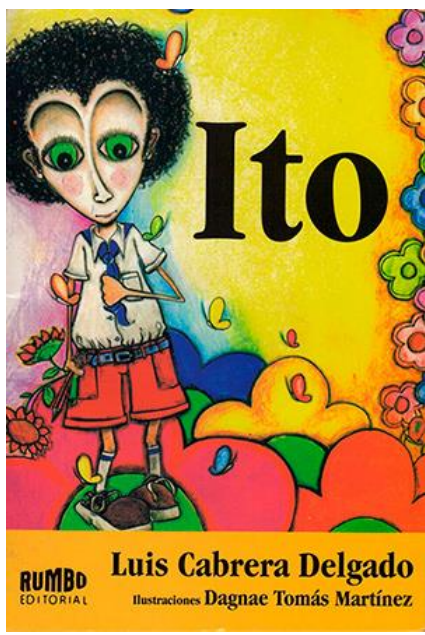
Ilustrador: Gusti

País de publicación: España

Año de publicación: 2018

Editorial: NubeOcho

Formato: Libro álbum

	<p>Ito tiene intereses distintos a los de sus compañeros y compañeras de la escuela: le gustan las fotos de las artistas famosas, las telas y los colores, peinar a su abuela, soñar con los lazos que pondrá en el cabello de sus hijas; pero, a la hora de jugar, los niños le dicen que se vaya a jugar con las niñas y las niñas que juegue con los niños. Además, hay una maestra preocupada por su comportamiento porque le recuerda mucho al de una niña y quiere cambiarlo a toda costa.</p> <p>¿Será que Ito tiene cambiar? ¿Será que cambiará alguna vez? Él sueña con ello, con convertirse en otro, en ser más “hombrecito”, ¿será que este es un deseo suyo o es algo que le ha impuesto la sociedad? ¿Por qué Ito no puede interesarse en cosas diferentes a las que le gustan a los otros niños?</p>
<p>Ito</p> <p>Autor: Luis Cabrera Delgado Ilustradora: Dagnae Tomás Martínez Rumbo Editorial, 2012 País de publicación: Cuba Año de publicación: 2012 Editorial: Rumbo Formato: Novela</p>	

4.4. Para explorar-nos: libros que hablan de diversidad sexual

¡A explorar! En las siguientes páginas presento algunos textos que muestran la diversidad sexual desde varios lugares: la conformación de familias homoparentales, de parejas del mismo sexo, la representación de la transexualidad y de las reflexiones sobre un tránsito, y acercamientos a lo travesti y transgénero, libros que permiten evidenciar que el camino aún es limitado, ya que no logré encontrar (porque los libros no son muy conocidos, porque no tenemos fácil acceso a ellos o porque mi búsqueda no logró llegar hasta sus páginas) obras que muestren acercamientos a la bisexualidad, la intersexualidad, lo queer, lo no binario, pero que presentan una oportunidad para crear o para estar atentos al crecimiento

de las publicaciones sobre el tema que, ojalá, permita leer dentro de poco más representaciones diversas.

Aun así, como lo plantea Córdova (2019), la cuestión

(...) no es cubrir cuotas y dictar una agenda a los niños, niñas y jóvenes (como las modas antibullying o en favor de los sentimientos), ello sólo reproduce la mirada adoctrinadora y adultocentrista que tanto mal le hace a la literatura infantil. (p. 14).

La idea es que emerjan autores y autoras que tengan un deseo y un interés genuino por estos temas, lo que les dote de la sensibilidad necesaria, la cual, al sumarse a sus capacidades estéticas, permita la creación de obras que representen esas otras realidades, esas que aún dentro de la diversidad sexual ocupan un lugar menospreciado y relegado.

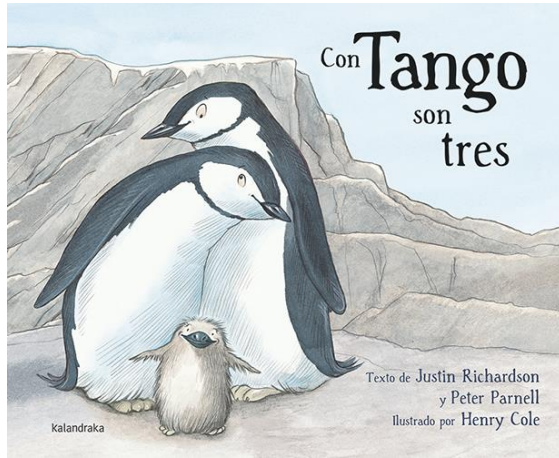
A pesar de esto, esta amplitud en la diversidad sexual, “estas sexualidades múltiples e indiscutibles” habitan todos los contextos de la vida cotidiana, “aunque todavía no hay mucha literatura que espejee esa vida”, pero que se reconocen más en otros medios y “vía pantalla en la era de las tecnologías móviles, pero no en los libros” (Córdova, 2019, p. 14). Por esto, justamente, Córdova (2019), aventura una pregunta a la que es preciso darle espacio: “¿será que la falta de ficciones diversas en los libros es uno de los factores que explique el aumento en el consumo de pornografía y el sexting entre menores?” (p. 14), no es muy descabellada la asociación, en la sociedad de la censura y la doble moral donde hablar de estos temas abiertamente con los y las niñas y adolescentes causa escozor a los adultos, ellos deben encontrar otras maneras de descubrir, aprender y explorar, y recurren a lo que está más cerca, a lo que tienen acceso rápido y sin restricciones, ¿por qué, entonces, la insistencia por restringir estos temas de la literatura? ¿Acaso a través de ella no se podría explorar de otra manera y encontrar pretextos para, por fin, nombrar las cosas como son?

El mundo interior de los y las niñas, sus secretos, inquietudes, preguntas, fantasías, están bastante velados y se les censura. Los adultos no quieren que los niños tengan secretos,

historias propias, sueños nuevos, quieren leer sus pensamientos para poder controlar su comportamiento y sus acciones, por esto:

Las historias de amor diverso para niños y niñas deben sortear por lo menos dos tabúes. Primero el de la historia de amor, para muchos adultos considerada de por sí inadecuada, y el segundo, el que hemos revisado, cualquier variación a la ecuación niño y niña. En la literatura juvenil el avance es más notorio dado que no hace falta sortear el primer tabú. Aunque en ambos casos el enfoque aún es muy binario. (Córdova, 2019, p. 15)

Finalmente, Córdova (2019) propone, después de conversaciones con editoriales y de su propia revisión de obras, tres categorías para estudiar el retrato de la homosexualidad en la literatura infantil: 1) Presencia tácita, no se nombra, múltiples interpretaciones; 2) Presencia explícita, pero en la periferia, con mayor o menor importancia en la historia, pero secundario; 3) Presencia explícita y central. Categorías que podrían ayudar a afinar la mirada en la lectura de las obras y que podrían trasladarse para no observar solo la homosexualidad sino también otras formas de la diversidad sexual. Esta delimitación sirve de ejemplo para ver cómo unas formas de la orientación sexual son más valoradas, o representativas, dentro de los colectivos LGBTI y también dentro de los estudios sobre ellos, lo que les brinda más visibilidad y quizá más acceso a ciertos productos culturales. Sin embargo, los textos que se presentan a continuación no se analizaron bajo estas categorías, estas se comparten solo para mostrar otras posibilidades.



Esta historia está basada en un hecho real: la de dos pingüinos del zoológico del Parque Central de Nueva York que forman una familia distinta, integrada por dos pingüinos machos: Roy y Silo. Al ver que los otros pingüinos hacen su nido, Roy y Silo deciden construirse uno, pero hay algo que no logran: poner un huevo. A uno de los guardias del zoo se le ocurre poner en su nido vacío un huevo que otra pareja no pudo incubar. A partir de ese momento, Roy y Silo se turnan para darle calor hasta el día en que un pichón de pingüino, al que el guardia da el nombre de Tango (porque se necesitan dos para bailar un tango), rompe el cascarón.

La naturaleza, siempre tan sabia, nos sigue dando lecciones sobre la naturalidad con que puede aceptarse la formación de parejas integradas por individuos del mismo sexo y su derecho de tener y a criar hijos si así lo desean.

Con Tango son tres

Autores: Justin Richardson y Peter Parnell

Ilustrador: Henry Cole

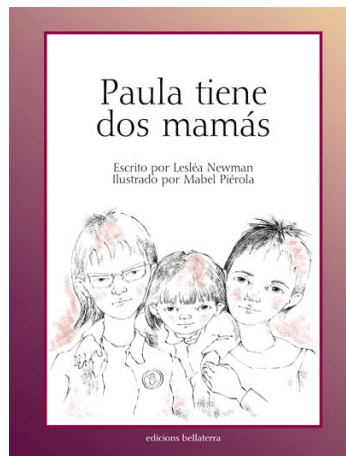
Traductores: Sandra Senra Gómez y Óscar Senra Gómez

País de publicación: Estados Unidos

Año de publicación: 2005

Editorial: Kalandraka

Formato: Libro álbum



El dos es el número favorito de Paula. Paula tienes dos brazos, dos piernas, dos ojos, dos orejas, dos manos, dos pies, dos mascotas y dos mamás. No todos tenemos el mismo número favorito, ni dos mascotas, así mismo, no todas las familias son iguales, hay familias con una mamá y un papá, otras sólo con un papá o con una mamá, otras con una abuela y un tío, entre muchas otras. Así, este libro cuenta la historia de Paula que tiene dos mamás y que una mañana aprende que sus compañeros y compañeras de jardín también tienen familias diferentes. ¡Familias de todo tipo!

Paula tiene dos mamás

Autora e ilustradora: Lesléa Newman

País de publicación: España

Año de publicación: 2017

Editorial: Bellaterra
 Formato: Libro ilustrado



En este cuento Carlota nos habla de su mamá y de Fran, aunque más de Fran, nos dice que le gusta sentarse en la mesa de los papeles y estudiar libros muy gordos y escribir y escribir, pero también le encanta la tortilla de papas y bailar. Además, cuenta que Fran siempre le dice que la cosa que más le gusta en la vida es vivir ella y con su mamá, y lo que no le gusta es que le llamen por su nombre, y es que Francisca no es un nombre muy bello, ¿no?

En la narración nunca se usan pronombres para hablar de Fran y esto es justamente lo que da un giro cuando al final nos enteramos de que es una mujer, ¿por qué? Porque aún sigue siendo extraño para muchos que los y las niñas puedan ver con tanta naturalidad y amor a sus padres o acompañantes, sin importar su género.

Las cosas que le gustan a Fran

Autora: Berta Piñán

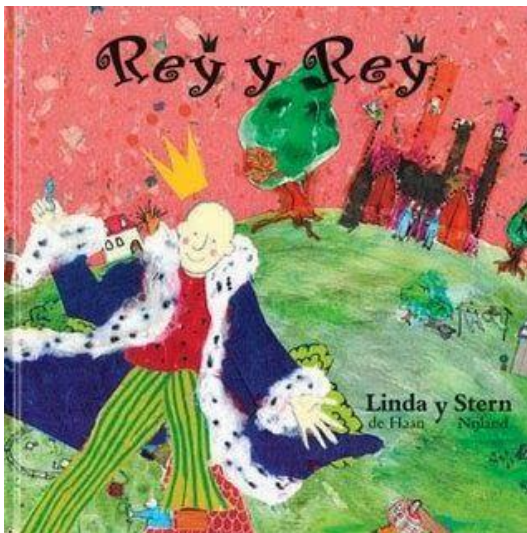
Ilustradora: Antonia Santolaya

País de publicación: España

Año de publicación: 2007

Editorial: Hotel de papel

Formato: Libro ilustrado



Llega la hora de casar a un príncipe para que pueda empezar a reinar un país lejano, como es costumbre en su tierra. Su madre, que ya desea vacaciones de su cargo, harta de la soltería del príncipe y de su falta de interés en encontrar pareja, decide convocar a todas las princesas del reino para que él elija. Pero ninguna es de su agrado, a todas las descarta: unas por aburridas, otras por altas... y es que las princesas que se presentan no son perfectas, como hasta ahora nos han hecho creer. Hasta que por fin llega la última de las candidatas, acompañada de su hermano. Aquí el corazón de nuestro protagonista siente un flechazo inmediato, no por la princesa, sino por el príncipe. Entonces: ¡comienzan los preparativos de la boda! Y la reina está feliz: ¡por fin podrá descansar!

¿Así no más? ¿Tan fácil? Pues sí, a veces el amor es así y no requiere más.

Rey y Rey

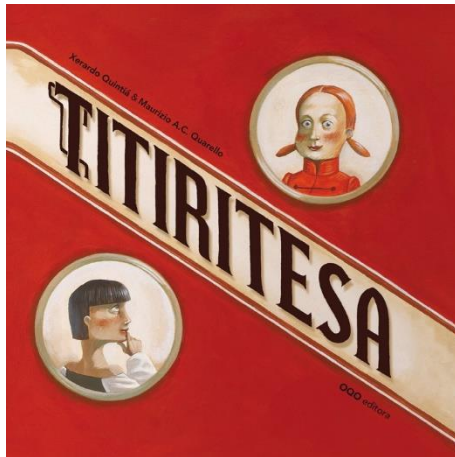
Autoras e ilustradoras: Linda de Haan y Stern Nijland

País de publicación: Holanda

Año de publicación: 2000

Editorial: Serres

Formato: Libro álbum



Titiritesa es una princesa que vive en un reino llamado Anteayer. Su mamá sueña con verla casada y hace todo lo posible por educarla como una mujer refinada, pero Titiritesa no quiere nada de esto y ante la llegada de su nueva institutriz decide huir del palacio y vive fantásticas aventuras como visitar un inventor de palabras, enfrentarse a un monstruo y conocer a otra princesa que le hace sentir una brisa juguetona que brinda inexplicable alegría y que da besos dulces como la miel.

¿Qué pasa después? ¿Pues regresa a su reino con su princesa! ¿Y después? Habrá que averiguarlo.

Titiritesa

Autor: Xerardo Quintiá

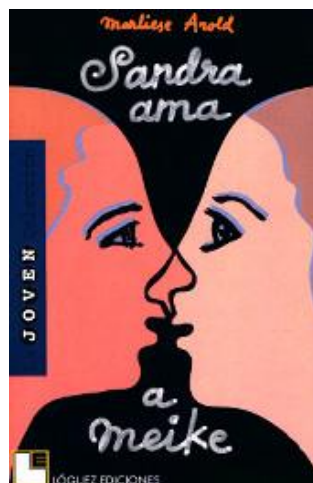
Ilustrador: Maurizio A. C. Quarello

País de publicación: España

Año de publicación: 2007

Editorial: OQO

Formato: Libro ilustrado



Sandra y Thomas se la llevan muy bien, así que sus amigos y amigas piensan que en cualquier momento su se convertirá en algo más, sin embargo, Sandra se pregunta si de verdad está enamorada de él, porque se está sintiendo fascinada por Meike, por las miradas que vienen y van, por el roce coincidental de sus manos, ¿será que Sandra está enamorada de una chica?

Antes de saberlo y de aceptarlo, Sandra se pierde en una confusión de prejuicios, miedos y rechazo, nadie le ha contado que amar a otra mujer también es una posibilidad maravillosa, tal vez sea hora de que se lo cuente a sí misma.

Sandra ama a Meike

Autor e ilustrador: Marliese Arold

País de publicación: Alemania

Año de publicación: 1996

Editorial: Lóguez

Formato: Novela



Según cuentan Daniel es un niño perfecto, pero, ¿qué es un niño perfecto? En este caso, un niño juicioso, ordenado, responsable, obediente, calmado, sin embargo, Daniel esconde un secreto: cuando todos duermen usa los vestidos de mamá, ¿será, entonces, que ya no es perfecto? ¿Al cambiar su forma de vestir disminuye su nivel de perfección? ¿Por qué se le pide a los niños ser perfectos?

Un libro que genera muchas preguntas y que generó mucha polémica por el secreto aquel, cosa que no entiendo, a mí me genera más preguntas el título que la ropa, pero ese final hizo que la propia editorial se viera forzada a clasificarlo como un libro ilustrado para adultos, ¿les parece absurdo? Pues lo es, una editorial que no es capaz de dar la pelea debería cambiar el nombre también, ¿no? ¿Exagero? Quizás.

El niño perfecto

Autores: Álex González y Bernat Cormand

Ilustrador: Bernat Cormand

País de publicación: España

Año de publicación: 2012

Editorial: SD Ediciones

Formato: Libro ilustrado



Daniel tiene siete años y está fascinado con un vestido de su mamá. Le gusta mirarse por todos los espejos de la casa, hace muecas e incluso llega a hablar como si fuera otra persona. Para él ponerse este vestido es algo muy, muy divertido. Pasa por aventuras y desventuras, tanto dentro de su casa como fuera, cuando por ejemplo sale a jugar al fútbol con sus amigos.

En él vemos el crecimiento del personaje, de su forma de presentarse al mundo con todo lo que es, aprendiendo sobre sí mismo y los demás.

El vestido de mamá

Autor: Dani Umpi

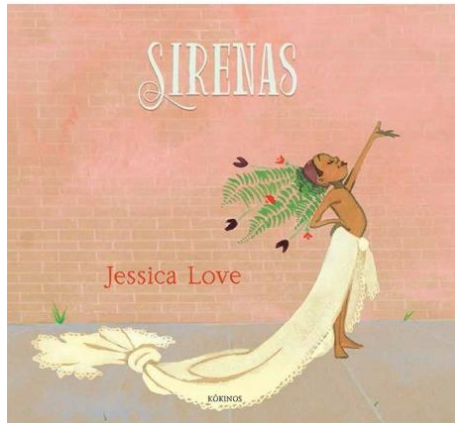
Ilustrador: Rodrigo Moraes

País de publicación: Uruguay

Año de publicación: 2011

Editorial: Criatura Editora

Formato: Libro ilustrado



A Julián le encantan las sirenas, se imagina siendo una que nada y juega libremente con los peces. Así que un día se disfraza de sirena usando plantas y cortinas de la su casa. Cuando su abuela lo ve se queda perpleja. Julián no sabe si está enojada o si lo va a regañar, pero su abuela solo hace dos cosas: le regala un collar y lo lleva a ver sirenas como él a un carnaval.

¿Cómo? ¿Un niño disfrazado de sirena en vez de médico, policía, payaso o pulpo? Pues sí, pero, ¿un adulto que no lo regaña, lo reprende, lo juzga? También. ¡Qué sorpresa tanta belleza! ¿Cierto?

Sirenas

Autora e ilustradora: Jessica Love

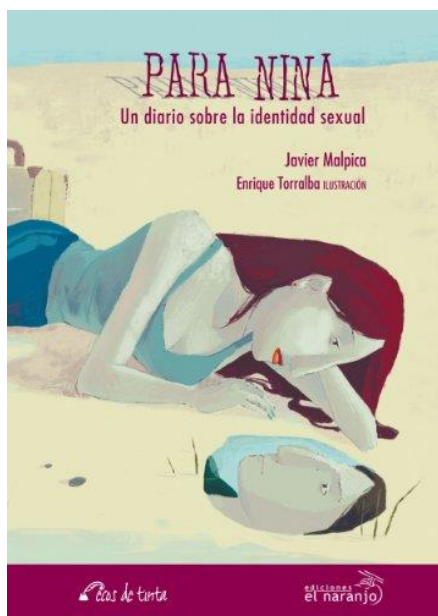
Traductora: Esther Rubio Muñoz

País de publicación: Estados Unidos

Año de publicación: 2018

Editorial: Kókinos

Formato: Libro álbum



Eduardo, el protagonista de esta historia o, mejor dicho, la protagonista, cumplió 18 años y tiene la certeza de que es mujer, por esto quiere que su cuerpo esté en correspondencia con esta certeza. Así que, como primer paso, escoge un nombre propio con el que sí se reconoce: Victoria Citlali Dorina de la Concepción o, para abreviar, Victoria. Los personajes de esta novela también se salen de los estereotipos: Nina, la abuela, no es la típica anciana dulce y cariñosa; a Claudia, la hermana, le gusta el fútbol y es muy ruda, y Victoria tiene un diario al que le cuenta todo, diario que se convierte en un personaje más de esta historia.

Victoria tiene un amigo gay y una amiga transexual con quienes cultiva la confianza en sí misma y se permite ser quien es, por lo que decide pasar por el quirófano para culminar su transición. Amigos que le llevaron por el mal camino, dirían las abuelas de antaño, amigos que le ayudaron a descubrirse y a salvarse a sí misma, podemos decir hoy.

Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual

Autor: Javier Malpica

Ilustrador: Enrique Torralba

País de publicación: México

Año de publicación: 2009

Editorial: El Naranjo

Formato: Novela

4.5. Apuntes sobre la Colección Semilla

La Colección Semilla es un conjunto de libros que hace parte del componente de materiales de lectura y escritura del Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia: Leer es mi cuento 2011. Esta colección se entiende como un punto de partida para la constitución de bibliotecas escolares en todas las instituciones educativas públicas de básica y media del país, por lo que se presenta como un “modelo de cómo se forma una colección escolar” (MEN, 2014, p. 4). Por esto, la Colección Semilla se distribuyó a 20.600 instituciones educativas públicas de básica y media de Colombia:

Para lograr dicho cubrimiento se realizaron cuatro entregas, una por año, entre 2011 (cuando se puso en marcha el PNLE) y 2014. De 2011 a 2013 el número de libros varió

de una entrega a otra: 101 libros en 2011, 256 en 2012 y 270 en 2013 y 2014; no obstante, entre 2012 y 2013 todas las colecciones fueron completadas con la intención de alcanzar la equivalencia cuantitativa, 270 libros en total, y cierta equivalencia cualitativa. (Leguizamón, 2018, p. 125)

Los textos de la Colección Semilla están organizados en tres categorías: libros de referencia (5%), de información (39%) y de ficción (56%).

Los libros de referencia se definen en el catálogo de la colección como libros “de consulta puntual, a los que se recurre para buscar información, reconocer formas de organización de los datos y desarrollar destrezas de búsqueda” (MEN, 2014, p. 168). Esta categoría, conformada por 14 libros, contiene dos atlas, dos enciclopedias, nueve diccionarios y un libro álbum de objetos. Los libros de información, a su vez, se definen como “aquellos que ofrecen textos de carácter expositivo, descriptivo, de carácter fáctico, y corresponden a distintas áreas del conocimiento” (MEN, 2014: 167). En esta categoría se encuentran 105 libros adecuados para satisfacer necesidades de lectura asociadas con diferentes campos del saber, como las matemáticas, la historia, las ciencias naturales, el arte, etc., y que, por lo tanto, sin ser libros de texto, se pueden vincular con diferentes áreas escolares. Por último, los libros de ficción se definen como “creaciones estéticas que usan la palabra y sus recursos para provocar emociones y enriquecer el mundo sensible” (MEN, 2014: 166). Esta categoría, asociada directamente con el arte literario, cuenta con 151 títulos distribuidos en géneros, que coinciden con los utilizados para la organización de las bibliotecas públicas municipales en Colombia. (Leguizamón, 2018, p. 127)

La siguiente tabla presenta la subdivisión por géneros de los libros de ficción de la Colección Semilla:

Géneros	Número de títulos
Álbum	30
Cuento	51
Historieta	2
Mito y leyenda	20
Novela	17
Poesía	29
Teatro	2
Total	151

Tabla 2. Libros de ficción de la Colección Semilla 2014 distribuidos por géneros.

Fuente MEN (2014).

Para la conformación, adquisición, procesamiento y distribución de la Colección Semilla se contó con el apoyo de Fundalectura y dentro de los criterios tenidos en cuenta se destaca la apuesta por el reconocimiento y valoración de la identidad, la multiculturalidad y diversidad cultural y lingüística, por ello se tiene especial cuidado en que tanto las ilustraciones como los personajes representen la diversidad étnica y cultural y se incorporan las orientaciones de la Organización de Estados Americanos (OEA) con respecto al enfoque de género, visibilizando desde los libros a la mujer como tema y protagonista del devenir social. Asimismo, la colección integra algunos materiales dirigidos a niños y jóvenes con limitaciones auditivas y visuales, que buscan que los maestros cuenten con materiales pertinentes y adecuados para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para esta población.

Teniendo en cuenta lo anterior, parece innegable que tanto la masiva distribución como su relación con el Plan Nacional de Lectura y Escritura hacen de la Colección Semilla un material relevante para el contexto educativo colombiano. Por esto resulta importante conocer los libros que la conforman y ver las posibilidades que ofrecen para acercarse a una literatura que vaya más allá de los estereotipos y que presente otras formas de ser niño y niña, hombre y mujer.

Así, al revisar la colección se encuentran libros en la categoría de información que abordan la diversidad cultural, tales como *Familias: un viaje alrededor del mundo* (2003), de Sophie Furlaud; *Yo seré tres mil millones de niños* (2010), de Alain Serres; *Así somos: tradiciones de Colombia* (2009), de Beatriz Helena Robledo; *¿Y si vivieras en...?* (2006), de Ledu, Stéphanie Ledu.

En la categoría de ficción, por su parte, donde se encuentran los textos de literatura infantil, hay algunos que abordan otros temas, como *Camino a casa* (2008), de Jairo Buitrago, que habla de las desapariciones forzadas; *Fernando furioso* (2006), de Hiawyn Oram, que muestra a un niño capaz de sentir tanta rabia como para destruir el mundo que habita; *Manuela color canela* (2012), de Elena Dreser, que retrata la cotidianidad de una niña negra; o *Lejos de mi país* (2008), de Pascale Francott; *Pies sucios* (2009), de Koldo Izagirre; *Me llamo Yoon* (2006), de Helen Recorvits; *La calle es libre* (2009), de Kurusa, todas obras que hablan del desplazamiento, la discriminación y la migración.

Sin embargo, solo hay dos que abordan de forma sutil la diversidad sexual y las expresiones de género, tales como *Cosas que los adultos no pueden entender* (2012), de Javier Malpica, donde Sara, con anhelos de ir un matrimonio donde las diferencias de edad son abismales, conoce lo que esconden los adultos que la rodean, como la verdadera razón por la que se divorciaron sus papás o el temor que siente su tío a contarle al abuelo que es homosexual; y *Nuevas historias de Franz en la escuela* (2005), de Christine Nöstlinger, que habla de la cotidianidad de Franz, un niño de siete años y siete meses que, por ser bajito en estatura, por tener rizos dorados en la cabeza y una voz aguda a menudo es confundido con una niña.

No hay ninguno que aborde realmente los roles de género, pues al mirar los textos que se presentan para reivindicar el papel de la mujer, lo que se encuentran son libros que si bien tienen a mujeres como protagonistas las ubican en el papel tradicional de madres, o hermanas, y donde solo uno, *La escuela secreta de Nasreen: una historia real de Afganistán* (2010), de Jeanette Winter, muestra realmente un papel trasgresor.

De este modo, resulta importante reflexionar sobre el asunto: la Colección Semilla es el proyecto más grande que se ha realizado en los últimos años en el país que ofrece material bibliográfico a instituciones de educación pública para crear una base que permita la creación de bibliotecas públicas, el material que se entrega tiene desde atlas, diccionarios, libros de recetas y anatomía, hasta novelas, cuentos y poesía, sin embargo, centra su atención en la diversidad cultural y étnica, y aunque es su pretensión desde los propósitos que expone, no logra apostarle a generar el acceso a textos que aborden los otros tipos de diversidad, ¿dónde quedan entonces los libros sobre diversidad sexual y de género?

5. Y colorín colorado: algunas conclusiones

Hay que reconocer que hoy, aunque los estudios culturales hablen de la transformación de la infancia, tanto como concepto y forma de existir, se sigue menospreciando a esa población que asociamos a ella, y en su menosprecio se le sigue impidiendo crecer y expandir todas sus posibilidades de interpretación y creación. Se le sigue pidiendo a la infancia girar alrededor de los deseos adultocéntricos y comportarse, ser, de acuerdo a lo que otros decidan para ella. Entonces, dado que muchos padres, profesores y escritores no se han tomado en serio la infancia, la siguen sobreprotegiendo, una sobreprotección que también podría leerse en términos de manipulación, de ampliación del poder: son los adultos los que tienen el poder sobre el acceso a la información que les llega o no a los niños, los libros que pueden leer o no dependiendo de su edad o de lo que otro cree conveniente, quizá por esto los textos que abordan las otras formas de ser niño y niña y las diversidades sexuales están tan restringidos para su acceso, porque los adultos no quieren que los niños tengan la posibilidad de ver que hay otras formas de ser y de estar diferentes a las que les han enseñado. ¿Por qué? Porque es posible que algunos adultos sientan que su papel en el acompañamiento, tanto familiar (con todas las dinámicas de la crianza y bienestar del que deben ocuparse tanto legal como socialmente) y escolar (en los espacios de formación académica pero también vital) es decidir por los niños, y brindarles textos que les muestren que hay otras formas de expresarse, de ser, de vivir, puede leerse desde su mirada como la pérdida del poder: el poder de seguir decidiendo qué dicen y qué no dicen, cómo se visten, se comportan, qué piensan, qué desean, a quién aman. Antes los cuentos se utilizaban para moralizar, para aleccionar, y para seguir

construyendo el ideal del niño obediente, tranquilo, puro e ingenuo, y en algún punto de nuestra historia actual, parece que se quisiese volver a esos valores y por eso, justamente, no se les permite a los niños ser.

Así, una mirada renovada a la literatura infantil tal vez requiera entender la infancia como “como espacio vital y supratemporal del ser humano; y asumirla por fuera de las etapas del desarrollo biológico” (Ferrer, 2006, p. 178), al transformarse la forma en cómo se ve a la infancia también se transformara la forma en cómo se escribe, se lee, se elige para ella, de modo que se le dé valor al hábito de la percepción y el disfrute, de la expansión de la sensibilidad, de la capacidad de asombro y la imaginación como como energía creadora ligada a la memoria, al reconocimiento de sí mismo, a la vida cotidiana, a las relaciones con los demás y a las posibilidades que se requieren para garantizar la vida en medio de la desesperanza y el caos.

De este modo, estas limitaciones en el acceso a ciertos materiales y temas, que se presentan a veces tan sutilmente, pueden evidenciarse al revisar la selección de obras que conforman la Colección Semilla, allí justamente estaba la oportunidad de crear en instituciones educativas focalizadas como vulnerables las condiciones para que algunos niños y niñas accedieran a otro tipo de textos, no se puede negar que los libros elegidos son significativos y variados, que logran la integración de grandes temas necesarios en la escuela, pero faltó mucho, asuntos que son ahorita esenciales en la agenda política, legal, social y cultural del país quedaron por fuera, por fuera de la colección, por fuera de las bibliotecas escolares y, seguramente, por fuera de las aulas, porque la mayoría de los profesores, al no tener ni el material ni la formación y la valentía necesarios para hablar de estos temas los dejarán relegados, por fuera del espacio escolar, pero no del vital, porque las preguntas por la diversidad y por otras formas de existencia son inherentes al ser humano.

Finalmente, después del recorrido hecho por los textos de literatura infantil presentados, se evidencian los planteamientos de Rolli y López (2018), los cuales explican que en gran parte de los libros que hablan de roles y expresiones de género, y diversidades sexuales, estos asuntos aparecen como tema central de la historia. Es así que “los conflictos principales se

construyen alrededor de problemáticas de aceptación, discriminación y visibilización”. En este sentido, se plantea una crítica a los libros que optan por estas temáticas como el único motor de la historia. Por lo que sostienen que la búsqueda debe orientarse a “contar una historia que tiene como trasfondo el tejido social del mundo en que vivimos y que los niños reconocen” (p. 90), es decir, es posible imaginar literatura infantil cuyos protagonistas sean personajes gays, lesbianas, travestis, intersexuales o trans, sin que lo central de la trama sean las dificultades para ser aceptados o tolerados por su sexualidad.

Dado que esto trae consigo la preocupación de que se presenten las historias de vida de las personas LGBTI solo en torno a su sexualidad, como si solo eso les definiera, esencializando así lo que son y representan. Asimismo, se evidencia que en la mayoría de las historias aparece la diversidad sexual como el conflicto principal a resolver, en donde los y las protagonistas deben atravesar una serie de dificultades para ganarse el reconocimiento de los demás y reafirmar su propia identidad, lo que les sigue ubicando en un lugar menospreciado del que pareciese solo pueden salir si logran alcanzar los estándares de un mundo movido por la heteronormatividad.

6. Árboles rojos en el camino: atreverse a ver las posibilidades

Como ya se mencionó, para que cambie realmente la concepción que se tiene de la literatura infantil es necesario transformar, también, la idea que se tiene de la infancia, y viceversa, pero esto no pasará si en los espacios de formación, en aquellos en los que se debería hablar de esto, no se da espacio para el estudio, la reflexión y la discusión real sobre ello. Así, como fruto de esta investigación, se recomienda ofertar cursos sobre literatura infantil electivos para todas las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como parte del componente común del Departamento de Pedagogía, esto teniendo en cuenta que algunas licenciaturas, como la de Lengua Castellana y Literatura, y Pedagogía Infantil, ya cuentan con ella dentro de su pensum obligatorio. Sin embargo, la idea con este curso, abierto a todos los que quieran matricularse en él, no es, pues, ofertarlo y ya, la propuesta es que estos se orienten más allá de pasar superficialmente por algunos textos de literatura infantil, que se enfoquen en algo más que la promoción de lectura o en ella como herramienta pedagógica, como instrumento, asuntos importantes, claro, pero que deben ir

ligados al estudio real de este tipo de literatura, un estudio que logre mostrar la importancia de la literatura infantil incluso en la configuración de una literatura mayor o para adultos, que permita develar la relación que se ha gestado desde sus inicios con la pedagogía, con el currículo y con la escuela, uno que permita entender que explorar la historia de la literatura infantil también es explorar la historia de la infancia y de la pedagogía, y que lo haga desde el acercamiento a su historia particular, a sus autores esenciales y a sus obras, no solo desde una mirada superficial, sino arriesgándose a adentrarse en ellos, es sus vivencias personales, en sus orígenes, en la construcción de sus textos, abriendo espacios incluso para estudios profundos sobre autores como Ana María Machado, Lygia Bojunga Nunes, Christine Nöstlinger, Michael Ende, Roald Dahl, Gianni Rodari y muchos otros.

7. Referencias

- Acosta, C. E. (Coord). (2011). *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Andricaín, S. (6 de noviembre de 2014). *Diversidad sexual y literatura infantil y juvenil: una aproximación*. Recuperado de <http://fhuv.cl/>
- Andruetto, M. T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Bogotá: Luna libros.
- Bajour, C. (2008). *Oír entre líneas*. Bogotá: Asolectura.
- Bajour, C. (2012). La estrategia del caracol. *Revista Imaginaria*, 317, 2-8.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bettelheim, B. (1991). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Borja Orozco, M., Galeano, A. y Ferrer Franco, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, 27, 157-177.
- Bortolussi, M. (1985) *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Botero, A. (2003). La metodología documental en la investigación jurídica: alcances y perspectivas. *Opinión jurídica*, 2(4), 109-116.
- Cerrillo, Pedro. (s.f). *Literatura infantil y juvenil para descubrir el mundo*. Fundación Botín.
- Cerrillo, P. (2013). *LIJ: una literatura mayor de edad*. Bogotá: Norma.
- Cervera, J. (1991). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 2 (12), 157 -168.
- Cervera, J. (2006). *Aproximación a la literatura infantil*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Claxton, G. (2001). *El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2011). La literatura infantil, una minoría dentro de la literatura, *CLIJ*, 240, 33-43.
- Comino, S. (1 de junio de 2005). Temas tabúes en la literatura infantil. *Revista Planetario*. Recuperado de <http://www.revistaplanetario.com.ar/>
- Comino, S. (2002). Esto no es para vos, *Boletín de ALIJA*, 87, 2-9.
- Córdova Ortiz, A. (28 de junio de 2019). *Los días felices. Diversidad sexual y cuentos para niños, niñas, niños y jóvenes*. Recuperado de <https://linternasybosques.wordpress.com/>
- Eme Vásquez, A. (24 de marzo de 2017). *¿Por qué LIJ?: siete voces de literatura infantil y juvenil responden*. Recuperado de <https://www.sopitas.com/>
- Fernández, Z. (2005). Literatura infantil e ilustración. *Alternativas*, 10(38), 107-112.

- Ferrer Franco, Y. (2006) Espacio-tiempo vital recuperado: los textos infantiles de Fanny Buitrago. Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica, 2, 172-179.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: Universidad de Antioquia, FCSH.
- García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Garralón, A. (1999). Literatura infantil y juvenil. *Educación y bibliotecas*, 11(107), 16-24.
- Garralón, A. (2015). *Historia portátil de la literatura infantil*. Bogotá: Panamericana.
- Hanán Díaz, F. (2008). *Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra*. Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura: Placer de leer, encuentros con la literatura. Buenos Aires.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para Investigación Documental*. Medellín: Señal Editora.
- Kundera, M. (2000). *La ignorancia*. Barcelona: Tusquets.
- Larralde, G. (2016) *Los mundos posibles: un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niños*. Buenos Aires: Título.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- Lindo, E. (9 de junio de 2018). La niña anarquista. *El país*. Recuperado de <https://www.elpais.com/>
- Lluch, Gemma (ed.); Gil Calvo, E., Martín Barbero, J., Morduchowicz, R., Arellano, G. A., Cerillo, P.C. (2010) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Anthropos.
- Machado, A. M. (1993). *El oficio de escribir*. Boletín AULI, 28, 12-16.
- Machado, A. M. (2012). *Independencia, ciudadanía, literatura infantil*. Bogotá: Babel libros.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Pre escolar, Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colección Semilla: Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares, Catálogo 2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. (Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE).
- Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá: Convenio Marco entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef).
- Mendoza Gaspart, R. (19 de diciembre de 2018). *La censura en el estilo literario de los libros infantiles*. Recuperado de <http://letrinasydesperfectos.blogspot.com/>

- Molist, P. (2008). *Dentro del espejo: la literatura infantil y juvenil contada a los adultos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pardo, Z. (2009). Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana. *Ensayos. Historia y teoría el arte*, 16, 81-114.
- Peña, L. B. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: MEN, ICFES.
- Pitol, S. (2005). *El mago de Viena*. México: Pre-textos.
- Pizarro, Javier. (29 de junio de 2014). *10 libros infantiles con mucho orgullo (gay)*. Recuperado de <https://elasombrario.com/>
- Reyes, A. (1983). *La experiencia literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. H. (2007). La literatura infantil colombiana: una tortuga que avanza con paso soñoliento. *Revista Ciudad Viva*.
- Robledo, B. H. (1997). *Panorama de la literatura infantil en Colombia*. Bogotá: Cincuenta libros sin cuenta.
- Robledo, B. H. (2012). *Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil, *Revista perspectiva escolar*, 43, 24-28.
- Rodríguez, A. O. (1994) *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC-.
- Rolli, F. y López, D. (2018). Contrabando de plumas. Sexualidades disidentes y literatura infantil, *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 75- 96.
- Ruiz Zafón, C. (2003). *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta.
- Sabines, J. (2005). *Antología poética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, H. M. (2012). *El movimiento de disidencia sexual en México: Un panorama general desde el activismo, las instancias sociales y el gobierno*. Ponencia para el I Coloquio Internacional Saberes Contemporáneos desde la Diversidad Sexual: Teoría, Crítica y Praxis.
- Sandoval, C. (1996). Unidad 2. Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. *Módulo 4. Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sepúlveda, E. L. (2011). La literatura infantil, el niño y el canon: problemas de historización de la literatura infantil en América Latina. *Pensar la literatura infantil: interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 13-30.
- Sequera, A. J. (11 de febrero de 2014). *¿Cómo se escribe literatura infantil? Ni más ni menos*. Recuperado de <https://latintainvisible.wordpress.com/>

Valencia Leguizamón, M. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.