

Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil

Magdalena Vásquez Vargas

*Apenas si he sido en esa tierra algo más que un explorador sin rumbo (o un intruso),
lleno de asombro, pero no de preparación.*

Los monstruos y los críticos y otros ensayos.

Tolkien

Resumen

En este artículo se analizan diversos temas que contribuyen al acercamiento crítico a la literatura infantil y juvenil. Se estudia la relación entre literatura general y literatura infantil, esta última se presenta como un espacio comunicativo y de provocación. Además, se revisa la importancia de la utilización de algunos instrumentos teóricos para su interpretación, tales como el concepto de intertextualidad, proyecto ideológico y proyecto de escritura. Por último, se aborda el campo axiológico como una actividad dialógica y se destaca la difícil labor del crítico de la literatura infantil y juvenil.

Introducción

El mundo de la literatura infantil es un universo que invita incesantemente a ser descubierto. Así como Alicia se introduce en la madriguera del Conejo Blanco y empieza a experimentar diversas emociones que van desde el llanto a la risa, al ir pasando por distintos escenarios y situaciones, el lector y crítico, con esa misma capacidad de asombro del personaje de Lewis Carroll, se aproximan al mundo maravilloso que ofrecen los libros. La llamada a analizarlos se torna placentera como mecerse en un columpio o resbalar en un tobogán. ¿Qué de misterio y fascinación tiene esta literatura que puede ser disfrutada por personas de distintas edades? ¿Cómo acercarse a ella para comprenderla y valorarla adecuadamente?

Cuando el crítico emprende la tarea de aproximación y análisis de las obras literarias es porque ha encontrado en ellas elementos que le suscitan curiosidad, emoción e intriga. Se le presentan multitud de preguntas que inicialmente no tienen respuesta y entonces la búsqueda de las claves del sentido se constituye en su principal tarea. Además de las pistas que las mismas obras sugieren, el crítico se ve en la necesidad de buscar los instrumentos adecuados para el ejercicio de su labor, que es arriesgada y muy seria. En el caso específico de la crítica de la literatura infantil, Joel Franz Rosell la considera como un oficio difícil para el que se requiere un saber especializado y un genio creador. El crítico debe comportarse como un creador dividido: "un centauro o una sirena, capaz de galopar o de bucear en los mundos de la invención infantil y de

investigar y reflexionar con paciencia y sabiduría adultas"¹, para explicar la obra según sus leyes y estructuras, y de acuerdo con la visión del mundo que transmite.

En este sentido, la literatura comporta un reto y una provocación donde se trascienden las normas y las jerarquías. El crítico debe responder activamente a esa provocación y más que eliminarla, le corresponde propiciar nuevos canales para que el sentido alcance a otros sectores y ámbitos. Por esta razón, la aventura crítica debe marchar junto a la aventura creativa, y ser solo una forma de prolongación de los efectos de la obra, de esa fuerza misteriosa y apasionante que toda buena obra posee.

A continuación, no obstante, se presentan una serie de fundamentos teóricos para el análisis literario, que no se consideran exclusivos para la literatura infantil. No se ofrecen a manera de un procedimiento mecánico que se aplique como receta a cualquier obra, porque se parte de la idea de que la crítica no es una actividad entre un sujeto (el crítico) y un objeto (la obra) sino más

bien como un diálogo entre ambos, en el que la obra, como instancia significativa, determina también el tipo de crítica que requiere.

Ha habido momentos en los que la crítica ha acentuado su concepción de la obra como objeto y la ha tomado como espacio para la aplicación de elementos y métodos teóricos que desactivan su materia significativa, o al menos, establece ciertos límites que imposibilitan una relación interactiva con ella. El crítico adopta una postura de científico que examina y saca conclusiones, supuestamente objetivas. Basta recordar la formulación de secuencias, isotopías, cuadrados actanciales, frecuencias, etc, que el estructuralismo practicó como método para revelar el sentido de las obras, aislándolas de su contexto; o bien, los análisis sociológicos que solo veían en la obra el escenario donde se planteaban las luchas de clases. Ninguna obra literaria es objeto porque ello niega su relación con la sociedad y con el hombre y la convierte en algo inerte. La esencia de la obra es esa condición inherente de participar de la vida social y de hacer que los individuos (lectores) reaccionen de determinados modos ante ella. La obra tiene esa fuerza especial de diálogo que la convierte en un sujeto que transmite una visión del mundo y plantea problemas sobre la realidad humana y social. Por ello, la labor crítica debe ahondar en ella, en sus dimensiones formales, temáticas e ideológicas, pero siempre confiriéndole esa categoría de sujeto.

Finalmente, considero muy importante subrayar que todo estudio debe partir de las características de la obra, según sea poesía, novela, cuento, drama, etc. Esto facilita el análisis en el marco discursivo del género y contribuye a una explicación lógica, consecuente con la retórica empleada y con la estructura escogida por el autor.

El binomio literatura / literatura infantil: el peligro de las clasificaciones

Uno de los principales problemas que se presentan en el análisis literario es enfrentar una serie de elementos clasificadores que previamente se han instaurado por una crítica que enfoca las obras desde ángulos muy restringidos. Hay obras que son catalogadas de diversos modos y ello lleva a ubicarlas en ciertos espacios o géneros,

¹ Franz Rosell, Joel, "La crítica de la literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas", en Amigos del libro infantil, núm. 29, Madrid, julio – septiembre de 1995, p. 34.

lo cual funciona como un mecanismo que bloquea las diferentes posibilidades interpretativas que puede suscitar, cada vez que niega la naturaleza polisémica y dialógica del lenguaje. Denominaciones como literatura popular, policial, picaresca, fantástica, realista, etc., responden al predominio de algunos elementos discursivos y a la preceptiva establecida en determinado momento, pero ninguna revela la obra en su integridad.

Si se profundiza en las obras, se hacen evidentes las limitaciones que encierra toda clasificación, sobre todo porque restringen el campo de percepción y producen una imagen, aunque no equivocada, sí parcial. En el caso de la literatura infantil o juvenil su clasificación ha sido fundamentalmente elaborada considerando la población a la que va dirigida, rasgo que determina la orientación crítica que se ha hecho de ella. Por eso al analizar las obras literarias infantiles el crítico no debe olvidarse que se está enfrentando ante todo a la literatura. Libros como *Alicia en el país de las maravillas*, *Viajes de Gulliver*, *Huckleberry Finn*, *Mary Popins*, *Robinson Crusoe*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, *El principito*, *Marcelino, pan y vino*, etc. históricamente han sido leídos poniendo énfasis en su carácter de literatura infantil, fantástica, de aventuras, de orientación religiosa², etc., no obstante, por su naturaleza literaria, artística e ideológica, permiten ser interpretados de diversas maneras y con ello trascender la lectura estática que se produce a raíz de una cierta clasificación. Bien señala José Antonio del Cañizo que las clasificaciones limitan el sentido de las obras al afirmar que "todo reduccionismo es malo, es castrante, hasta el de las cosas más nobles"³.

Además de este problema inicial, hay un asunto que requiere mayor análisis: la definición de literatura. Aunque se tenga la ilusión de que permanece invariable, esta ha sido objeto de discusión y entendida de diversas maneras en momentos históricos dados y por distintas escuelas, como bien señalan Fokkema e Ibsch: "Ciertamente, la literatura no es un concepto estático sino algo que hay que determinar en sus aspectos sincrónicos y diacrónicos"⁴. Los críticos e historiadores de la literatura, por largos años, se interrogaron sobre la literatura y se obsesionaron por definirla, pero hoy día parece que este interés ha decaído. Incluso, con la aparición del pensamiento postmoderno muchas obras ponen a prueba la noción de género literario mediante la incorporación de múltiples formas lingüísticas y discursivas, sin responder a cánones previamente establecidos⁵, lo que desestabiliza el sistema normativo que ha servido para definirla. Lo anterior muestra parte de las dificultades que encarna la misma

² La crítica que cuestiona las lecturas unívocas de estos libros es reciente y escasa. Consúltese: Lurie, Alison, *No se lo cuenten a mayores. La literatura infantil: una literatura subversiva*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

³ Del Cañizo, José Antonio, "Non sense o superrealismo infantil", en Aa. Vv., *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española*. Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1990, p. 32.

⁴ Fokkema, Douwe e Ibsch, Elrud, *Teorías de la literatura del siglo veinte*, Traducción Gustavo Domínguez, 3ª edición. Madrid, Cátedra, 1988, p. 18. Otros críticos e historiadores de la literatura como Víctor Manuel Aguiar e Silva, René Wellek y Austin Warren, Robert Escarpit, Andrés Amorós, Tzvetan Todorov, etc. han hecho referencia a esta dinámica experimentada por el concepto de literatura. Por ejemplo, Aguiar e Silva, Víctor Manuel (1972), *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 1986, capítulo 1, expresa que el concepto de literatura es controvertido, pues se ha interpretado como saber, instrucción, obras literarias de un país, retórica. Ante esta variedad de concepciones, señala que siempre debe prevalecer un criterio estético para su definición y determinar que el lenguaje cumpla unas funciones específicas como la poética, fática, metalingüística, apelativa, emotiva y referencial. También Escarpit, Robert, *Hacia una sociología del hecho literario*, Traducción Luis Antonio Gil López, Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo, 1974, p. 272, plantea que el enfoque de la literatura desde distintas perspectivas (semántica, estética, sociológica, ideológica, etc.) genera muchos equívocos en su interpretación.

⁵ Colomer, Teresa, *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

definición de literatura y plantea en el fondo una contradicción lógica: ¿Cómo es posible que si el concepto de literatura es dinámico y ha sido objeto de revisión constante, se establezcan clasificaciones que no tomen en cuenta dicha dinámica? ¿Qué sentido tienen entonces dichas clasificaciones?

Al abordar las obras asumidas previamente como literatura infantil se mantienen los mismos problemas que se derivan de este afán clasificador, pues esta denominación supone implícitamente la existencia de una literatura diferente a la literatura general, que además parece que está reservada o dirigida solamente a los adultos. La relación y límites entre la literatura y la literatura infantil ha sido enfocada, con mucha propiedad, por diferentes críticos como Román López Tamés, Teresa Colomer, Jaime García Padrino, Antonio Moreno Verdulla⁶, quienes, a pesar de los distintos argumentos que esgrimen sobre el tema, coinciden en que esta literatura debe ser evaluada, valorada y producida desde su pertenencia a la literatura general. Al no existir una oposición entre una y otra, pero sí poseer la literatura infantil rasgos específicos, es conveniente establecer un campo de relaciones en el que más que excluirse se complementen.

Desde el punto de vista de una literatura general, parece lógico borrar todo tipo de clasificaciones o subdivisiones, porque el trabajo con el lenguaje y la creación de distintos artificios retóricos es inherente a toda obra literaria. Pero, desde la perspectiva del lector, bibliotecario, maestro, crítico, se hace necesario un acercamiento específico a esta. Es entonces cuando el adjetivo infantil adquiere validez y se constituye en un reto para quien se proponga develar los elementos discursivos que lo conforman.

Una Definición de Literatura Infantil

Jaime García Padrino considera que el niño debe leer y formarse con la literatura, en términos más amplios y no solo con la literatura infantil. Cree que el niño puede encontrar en la literatura mayores posibilidades de creación y recreación que en la literatura infantil propiamente dicha, la cual de alguna manera presenta un universo más definido⁷. El concepto de literatura infantil responde a las restricciones que implican unos receptores muy específicos. Por ello la literatura en general presenta un espacio más rico en posibilidades y conviene poner al niño en relación con ella para que disfrute de la amplia gama de valores que mantiene y renueva constantemente con el tiempo. De nuevo aparece aquí el dilema literatura o literatura infantil. ¿Se reconoce al hacer esta relación una diferencia? ¿Cuáles son los elementos claves para definir las características de la literatura infantil?

Juan Cervera propone una definición amplia, integradora y global de literatura infantil, y que no niega la naturaleza general de la literatura. Para él, la literatura infantil es aquella en que "se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño"⁸. Esta definición incorpora lo que la tradición oral ha aportado en el transcurso del tiempo y enfatiza dos

⁶ Véanse: Román López, Tamés, *Introducción a la literatura infantil* (1990); Colomer, Teresa, *La formación del lector literario* (1998), Antonio Moreno Verdulla, *Literatura infantil* (1994), Jaime García Padrino, *Libros y literatura para niños en la España contemporánea* (1992).

⁷ García Padrino, Jaime, "Literatura infantil y educación", en Aa. Vv., *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, Coordinadores Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Cuenca, Universidad de Castilla – La Mancha, 1992, p.24.

⁸ Cervera, Juan, *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Mensajero, 1991, p.11.

elementos fundamentales: el niño y la palabra. Las obras deben interesarle al niño y llenar sus expectativas; los autores requieren y aprovechan al máximo las posibilidades expresivas que el lenguaje le ofrece.

Cuanto más se quiere precisar la definición de literatura infantil, más espacios de discusión se propician. De ahí que la definición de Cervera posee la dinámica y plasticidad necesarias para incorporar los nuevos aportes que surjan con el tiempo y la especificidad suficiente para deslindarla de manifestaciones artísticas dedicadas al niño, como las ilustraciones que pertenecen a las artes plásticas.

Existen otras definiciones como la de Graciela Perriconi, para quien la literatura infantil es un acto comunicativo entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo sensibilizar al niño por medio de la capacidad creadora y lúdica del lenguaje⁹. Esta definición aunque aparentemente parece muy completa y precisa porque presenta el acto literario como un proceso comunicativo y considera la función estética y social de la literatura, deja interrogantes sin contestar como: ¿Sólo el niño es receptor de la literatura infantil? ¿Nunca ha sido creador el niño? ¿Quiénes son los jueces que deciden al respecto? ¿Serán los adultos? ¿Acaso la creación de los niños en los talleres de literatura no es literatura?¹⁰ Interrogantes como estos hacen pensar si realmente se le ha concedido a la infancia su independencia o se le sigue considerando como una etapa incompleta del ser humano.

Perfil y Objetivos de la Crítica

La literatura infantil ha sido enfocada desde áreas muy concretas que la minimizan o separan demasiado de su naturaleza. Muy pocos críticos se han ocupado de analizarla con los parámetros que como literatura requiere. Se ha llegado a relacionarla con disciplinas como la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología, etc., lo que conlleva el riesgo de asumirla como instrumento. Lo anterior no pretende desautorizar los múltiples análisis que se han hecho desde estas disciplinas, pues en realidad toda obra requiere ser interpretada desde una perspectiva interdisciplinaria, solo que el énfasis debe ponerse en su especificidad literaria.

Algunas investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre la literatura infantil española se inclinan por la valoración del niño como elemento definitorio de la semiosis textual, ya sea como receptor o como personaje: *El protagonista niño en la literatura infantil de Mercedes Gómez del Manzano*, *El lector model en la narrativa per a infants i joves de Gemma Lluch i Crespo*, *La formación del lector literario* de Teresa Colomer y "Lectura i lectors de Bernardo Atxaga"¹¹ de María José Olaziregi. En un ámbito más amplio, Sánchez Corral realiza una revisión detallada de la teoría literaria y ofrece al crítico interesado en la literatura infantil un conjunto de consideraciones teóricas y de instrumentos que permitan analizarla tomando en cuenta el receptor, como categoría que, según él, marca la especificidad de este tipo de literatura. Señala que los paradigmas teóricos que sustentan el análisis de la literatura infantil no pueden estar en contradicción con las características psicológicas y con la personalidad del

⁹ Perriconi, Graciela, "Puntos de partida para la caracterización de un libro infantil", en Aa. Vv., *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1983, p.6.

¹⁰ Ada, Alma Flor, "La poesía infantil en Hispanoamérica", en *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, coordinadores Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Cuenca, Universidad de Castilla - La Mancha, 1991, p. 87.

¹¹ Este trabajo sobre la obra de Bernardo Atxaga aparece en Aljamia. Revista de Literatura. Primera época, año IX, núm. 14, 1999, pp. 7-26.

niño¹²; por ello, enmarca su propuesta de análisis dentro de la pragmática y más específicamente en la estética de la recepción.

Esta especificidad hace muchas veces que el crítico se encuentre ante una disyuntiva y ponga el acento en aspectos que no se aproximan a la naturaleza específica de las obras. En este sentido, merece la pena retomar la propuesta general de Jaime García Padrino, para quien la crítica debe ser especializada pero "no diferente de sus postulados de la dedicada a cualquier otro género o manifestación del arte literario"¹³. Esto permite un análisis genérico y amplio en posibilidades interpretativas; al mismo tiempo respeta la naturaleza textual y no somete la obra a criterios definidos previamente desde una óptica restringida y parcial.

Este perfil de crítica no desestima la capacidad del niño como lector o receptor. Por el contrario, tiende a valorarlo y concederle la importancia que realmente merece, ya que históricamente ha sido marginado y visto más como un objeto pasivo que como ente creador y dinámico. Debe asumirlo como receptor, inserto en un proceso comunicativo dialéctico, y no como un simple destinatario, incapaz de responder a las interpelaciones de la obra. A su vez, esta debe satisfacer a sus requerimientos y necesidades íntimas¹⁴. Desgraciadamente todavía hay muchas editoriales que lo consideran como destinatario. Esto también se asocia a la falta de respeto que se ha tenido hacia él al considerar que no está preparado para interpretar y comprender la obra literaria en su totalidad y por eso se le ofrecen explicaciones que orientan el sentido en una sola dirección como si el niño no pudiera ver más de lo que se le dice. Por ejemplo, Jaime García Padrino en su ensayo titulado *Literatura infantil y educación* expone sobre los peligros de un enfoque muy dirigido de la literatura en los centros educativos:

Más bien, el interés de mi intervención, está orientado a ofrecer unas reflexiones sobre la necesidad, desde mi punto de vista, de asegurar ante todo el carácter independiente de la creación literaria, y al mismo tiempo, evitar la burda o la agobiante manipulación de la libre reacción del niño como receptor del mensaje literario, invocando para ello la justificación de la discutible primacía de unos determinados valores educativos¹⁵.

Las lecturas guiadas, que se ofrecen fundamentalmente en el sistema educativo, violan uno de los principios básicos de la obra literaria, su polisemia, e impiden el desarrollo creativo, imaginativo y crítico del niño. Desgraciadamente existen poderosas empresas editoriales para las que el niño es simplemente consumidor y en alianza con el sistema educativo, proponen lecturas unilaterales y cerradas a las posibles interpretaciones que el niño pueda hacer.

La realización de una crítica literaria que no abandona los parámetros de la literatura general pero que al mismo tiempo ahonda en las particularidades discursivas referidas a la niñez responde a una valoración auténtica del niño y a su concepción como un sujeto complejo, capaz de gozar y de transmitir sus emociones, en fin, libre de toda marginación. La literatura infantil y la crítica que por muchos años se hizo de ella han

¹² Sánchez Corral, Luis, *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1995, p. 73.

¹³ García Padrino, Jaime, *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, p. 11.

¹⁴ Sánchez Corral, Luis, *Ob. cit.* p. 15.

¹⁵ García Padrino, Jaime, "Literatura infantil y educación", en Aa. Vv.: *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, coordinadores Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Cuenca, Universidad de Castilla - La Mancha, 1992, p.13.

sido una consecuencia lógica de esa marginación. Han tenido que pasar muchos siglos para que el niño adquiriera una categoría que lo considera independiente. Filósofos como Jean Jacques Rousseau y psicólogos como Jean Piaget han sido pioneros en esa difícil empresa. El primero con su conocido ensayo *Emilio (1792)* y el segundo con *Psicología del niño (1969)* han dado un aporte sustancial para una afirmación de la niñez, tan necesaria después de siglos de haber sido relegada a planos secundarios.

Enzo Petrini, en su *Estudio crítico de la literatura infantil* ilustra muy bien cómo históricamente se ha subestimado al niño y se le han asignado características ajenas a su auténtica personalidad:

La niñez, cuya hambre de sueños ha de encontrar alimento en el exterior, se había saciado durante siglos con las migajas del gran banquete de los adultos. Pero llegó un día en que pretendieron adaptar al niño una humanidad en miniatura, hinchada y triste como los niños representados en los retratos de las antiguas familias principescas, tal como los vemos quietos en la prisión de sus vestidos suntuosos y envarados por el ceremonial¹⁶.

No basta con asemejarlo a otros individuos, pues el niño siempre tiene una conducta dinámica y espontánea que lo aleja de cualquier momificación. También merece la pena destruir mitos que han persistido en el transcurso de la historia, como que al niño debe dársele todo en pequeñas dosis y ya definido¹⁷. En el fondo se mantiene la idea de que el adulto es capaz y el niño no.

Esta marginación hacia la literatura infantil también ha abarcado la escritura. Se han establecido críticas serias a los errores en que han incurrido algunos autores que escriben para niños, quienes minimizan la capacidad del niño para valorar el arte. Antonio Moreno Verdulla apunta que hay obras "que suelen ser insulsas y ñoñas, como si los niños fueran supuestamente, poco inteligentes; y están llenas de infantilismos, expresados en diminutivos que contrastan con una expresión engolada y cursi"¹⁸. A lo anterior se le agrega el excesivo carácter didáctico y la actitud moralizante de muchos autores. Solo explorando a profundidad las obras de quienes escriben para niños (y gustan a los niños) se pueden develar los rasgos que conforman la auténtica literatura infantil.

En un Seminario realizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en Salamanca, Ana Garralón se refirió a la conexión lógica que existe entre la marginación de que ha sido objeto la literatura infantil y la infancia misma: "A lo largo del tiempo los libros para niños han corrido la misma suerte que la propia infancia: reprimida, manipulada, castigada, forzada a no existir"¹⁹. Por este motivo es que la crítica que se efectúe de la literatura infantil debe estar orientada a la reivindicación del niño y de su mundo, ya no como elementos manipulados e intrascendentes sino como entes activos, libres y autónomos.

¹⁶ Petrini, Enzo (1958), *Estudio crítico de la literatura infantil*. Madrid, Rialp, 1981, pp. 19-20.

¹⁷ Por ejemplo, la literatura creada por niños en los talleres de literatura es vista muchas veces como algo curioso y útil para comprender la psicología del niño, pero no como arte.

¹⁸ Moreno Verdulla, Antonio, *Literatura infantil*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1994, p.30.

¹⁹ Garralón, Ana, *La crítica es bella. Cómo analizar los libros para niños*, Ponencia para el Seminario Literatura para cambiar el siglo. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1999, p.1.

La Obra Literaria: Espacio Comunicativo y de Provocación

La obra literaria constituye la elaboración artística del lenguaje y como tal tiene múltiples funciones, entre las que destacan la creación de universos particulares y la connotación de la realidad social, histórica, religiosa, política, económica, etc. Además, no produce un efecto único, pues su naturaleza es siempre polisémica y constantemente está interpelando a diferentes destinatarios, con lo cual genera un proceso de significación dinámico e inacabado, en el que se integran distintas formas culturales y modos de percibir la realidad. En general, la obra se manifiesta como un universo susceptible de ser explorado y al mismo tiempo capaz de trascender los criterios puramente racionales y objetivos de organizar el mundo.

El lenguaje empleado en la obra, más allá de cualquier fin utilitario, permite la comunicación espontánea con el receptor pero también lo interpela y provoca al no revelar realidades exactas y dejarle abiertas distintas posibilidades de interpretación. Incluso, puede tornarse opaco y plantearle grandes dificultades para acceder a la significación que le es consustancial. De esta manera el lenguaje literario comporta un placer y una dificultad, una empatía y un extrañamiento, una comunicación fluida y una provocación.

Como espacio de comunicación, el lenguaje poético tiene una capacidad especial para establecer un diálogo con los receptores, aunque estos sean heterogéneos. Aunque el niño conozca los temas presentados, el lenguaje lo hace vibrar y lo inserta en el contexto que al autor le interesa, como lo afirma Juan Cervera:

"Por pequeño que sea el niño, ante cualquier muestra de poema que se le ofrece intuye que hay algo diferente. La disposición métrica de las voces acarrea sorprendentes asociaciones fónicas que se le antojan juegos; la inusual ordenación de las palabras provoca llamativas construcciones sintácticas, anómalas; el recurso del lenguaje figurado sugiere significados nuevos. Y, por más que él no entienda ni sepa explicar todos estos fenómenos, es evidente que la globalidad del discurso descubre rasgos diferentes que en el lenguaje corriente²⁰.

Esta comunicación se da gracias a que toda obra perfila un lector, lo lleva oculto y busca su asentimiento²¹. De este modo, la obra constituye un encuentro de la voz del autor con la de sus lectores, una reciprocidad donde el lenguaje también revela las características de los lectores y ha recibido un tratamiento artístico en función de ellos. En un ámbito más amplio, la organización de las estrategias textuales por parte del autor depende del conocimiento que este tenga de las competencias lingüísticas y literarias del niño. Debe asegurarse, en todo momento, que dichas competencias sean las mismas o compatibles con las de ese lector modelo que ha previsto, para que este puede cooperar en la actualización textual a través de respuestas interpretativas²² que van llenando de sentido el material utilizado en la creación literaria.

²⁰ Cervera, Juan, Ob. cit., p. 41.

²¹ Romera Castillo, José, "La literatura, signo autobiográfico: el escritor, signo referencial de su escritura", en Aa. Vv.: La literatura como signo. Coordinador José Romera Castillo. Madrid, Playor, 1981, p. 194.

²² Eco, Umberto (1979): Lector in fabula, Traducción Ricardo Pochtar, 3ª edición, Barcelona, Lumen, 1993, p. 90.

La competencia literaria del lector está vinculada a una realidad sociocultural, en la que intervienen factores sociológicos, históricos y estéticos. El niño realiza la lectura en función de su experiencia y en correlación con las otras obras que ha leído anteriormente. De ahí que el autor requiera considerar todos estos elementos para el logro de una comunicación activa con él o, más concretamente, con el lector implícito que se ha propuesto.

La forma cómo se le presenta el lenguaje al niño es lo que permite una comunicación, la mayoría de las veces, lúdica, gracias a la creación, consciente o inconsciente, de imágenes de la realidad que lo hacen soñar, imaginar y visitar otros mundos. Esa comunicación supera los alcances del lenguaje denotativo y se impone como provocación, pues el receptor no logra tener una sola versión de aquello que el autor se ha propuesto entregarle. Encuentra mensajes pero no los puede reducir a un solo sentido porque las palabras convocan otros sentidos y producen diferentes efectos artísticos que modifican y transforman el mundo expresado.

El lenguaje poético tiene una codificación específica que desencadena situaciones comunicativas, desafía y seduce al lector, pues lo involucra en el mundo creado y confiere a la obra un matiz de inacabada y perdurable, susceptible de ser leída de distintos modos. Siempre incita a un viaje metafórico y simbólico, a una aventura donde es posible el juego, el conocimiento, la captación crítica de la realidad y hasta la implicación activa en el mundo mostrado:

En tal sentido, el autor produce una forma conclusa en sí misma con el deseo de que tal forma sea comprendida y disfrutada como él la ha producido; no obstante, en el acto de reacción a la trama de los estímulos y de comprensión de su relación, cada usuario tiene una concreta situación existencial, una sensibilidad particularmente condicionada, determinada por cultura, gustos, propensiones, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según determinada perspectiva individual²³.

Es justamente en esta relación del lector con el lenguaje literario que adquiere pertinencia la noción de obra abierta propuesta por Umberto Eco. La obra puede "ser interpretada de mil modos diversos sin que se altere su irreproducible singularidad"²⁴. Una palabra completa e íntegra, sin vacíos ni figuraciones, no corresponde al campo literario. La obra literaria es una obra abierta, capaz de conducir al lector a la búsqueda de lo nuevo, pues lo coloca en un punto donde se crean relaciones inagotables con su mundo²⁵, que provienen necesariamente de los diferentes esquemas o marcas textuales de la misma obra.

Lo anterior implica la concesión de una importancia capital a la palabra y al lenguaje poético dentro de la literatura infantil. Mediante el juego el autor logra explorar al máximo la realidad lingüística y hace que el lector se sienta fascinado al examinar la palabra, la forma cómo el lenguaje cotidiano connota su mundo. Sin embargo, no debe olvidarse que a pesar de lo lúdico y connotativo del lenguaje, este también esconde muchos sentidos, es críptico en términos de Juan Cervera:

²³ Eco, Umberto (1962): *Obra abierta*, Traducción Roser Berdagué, 2ª edición, Barcelona, Ariel, 1985, pp. 73-74.

²⁴ *Ibid.*, p. 74.

²⁵ Sánchez Corral, Luis, *Ob. cit.*, p. 138.

Las palabras del discurso poético son las mismas que las de cualquier otro discurso, pero nunca dicen lo mismo. Cada vez que se acerca uno a ellas sugieren significados o funciones distintas, en una perspectiva, en verdad, caleidoscópica²⁶.

De acuerdo con Cervera, la obra comunica, connota y oculta mensajes. Provoca al lector y hace crecer en él la intriga, lo lleva a la búsqueda de lo implícito, de lo que la obra no dice literalmente y que es necesario descubrir e interrogarse por ello. Según Hamon, "L'oeuvre existe surtout par ses absences déterminées, par ce qu' elle ne dit pas, par son rapport à ce qui n'est pas elle. C'est sur le fond de l'idéologie, langage originaire et tacite, que l'oeuvre se fait"²⁷. Así, el lenguaje utilizado en la obra se vuelve complejo y no es tan transparente como en una primera lectura parece. A través del candor, la musicalidad y el carácter lúdico pueden estar presentes, de un modo subrepticio, las intenciones y proyectos del autor o del grupo social al que pertenece, sin que el lector sea consciente de ello.

Roland Barthes reafirma aún más esto cuando sostiene que el lenguaje siempre suscita una cadena de sentidos y que cada elemento va convocando a otros, sin saber exactamente cuáles serán esos otros. En esa especie de susurro, el lenguaje expresa muchos sentidos, pero también se hace silencio²⁸. Entonces, acceder con propiedad a las diversas significaciones de la obra es un auténtico reto que puede estar lleno de sorpresa y situaciones insospechadas.

Los juegos formales y lingüísticos están en función del goce y la comprensión que el niño pueda tener de la obra. Al reconocer ciertos niveles lingüísticos, el lector logra familiarizarse con el sistema de lengua utilizado por el autor. El trabajo con el lenguaje resulta fundamental porque, a través de distintos recursos, el autor logra persuadir a los receptores. La obra literaria crea su propio sistema de lengua y en él se encuentran las claves para su interpretación²⁹.

La Estructuración Formal y la Relación Obra/Contexto

Las escuelas de crítica literaria al analizar las obras han dado mayor atención a unos aspectos que a otros. El formalismo ruso (Nikolai Trubetzkoy, Boris Eichenbaum, Iuri Tinianov, Roman Jakobson), debido a su propósito de hacer una crítica científica, pone el acento en la literariedad de la obra. El estructuralismo (Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, Algirdas Julien Greimas, etc.) asume la obra en su dimensión inmanente y la concibe como un sistema autosuficiente. El estructuralismo genético (Lucien Goldmann) concede mucha importancia a la relación del texto con la sociedad hasta llegar a afirmar que existe una relación homóloga entre ambos. Por su parte, las teorías postestructuralistas como la sociocrítica (Edmond Cros, Antonio Gómez Moriana, Claude Duchet, etc.), el deconstruccionismo (Jacques Derrida, Jonathan Culler), el semanálisis (Julia Kristeva) e incluso la semiótica (Umberto Eco), recuperan la dimensión contextual del lenguaje y de la obra, pero ya no como reflejo directo de la realidad sino como construcción discursiva en la que el lenguaje es el portador de las ideologías que operan en la sociedad. No puede negarse el aporte de cada una de estas tendencias críticas, ni tampoco considerar por separado sus

²⁶ Cervera, Juan, Ob. cit, p. 40

²⁷ Hamon, Philippe (1984): *Texte et idéologie*, París, Quadrige, 1997, p. 20.

²⁸ Barthes, Roland, (1984): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra escrita*. 2ª edición, Barcelona, Paidós, 1994, p. 100.

²⁹ Cervera, Juan, Ob. cit., p. 22.

aportes como el "non plus ultra" en el análisis de la literatura, con el que ellas mismas se habían calificado. De todo este abanico de posibilidades teóricas, el crítico debe abordar aquellos aspectos que respondan a sus intereses y que como un todo coherente permitan entablar un diálogo lo más fluido y natural con las obras mismas.

Desde una perspectiva formal y estructural, la literatura es un trabajo artístico con el lenguaje que implica una producción de sentidos, con un valor independiente de la realidad histórica y cultural. Pero desde una concepción más amplia la obra es la expresión de unos contenidos mediante diversos recursos del lenguaje que lo hacen figurativo y le confieren un vínculo más fuerte con la realidad al grado de establecer un diálogo activo entre una y otra. Por esta razón hay críticos que recomiendan abordar la obra como vida, sociedad y lengua³⁰, lo que da cuenta de la riqueza formal y semántica que toda obra tiene. Por un lado, analizar la obra como lengua implica asumirla como artificio, como juego, metáfora o desafío; por otro, entenderla como vida y sociedad implica otorgarle un valor y un sentido en el contexto y hacer que la palabra cumpla unas funciones que van más allá de su pura materialidad y se engarzan con otros tópicos sociales como lo ideológico, lo político, lo cultural, etc.

La obra literaria no es un lenguaje desarticulado de la realidad ni carente de una cierta organización estructural; por ello es indispensable analizarla en su dimensión formal y social, es decir, inserta en un entorno específico. La búsqueda de esa sistematización del lenguaje y el análisis de su connotación social e histórica requiere el estudio de los diferentes recursos retóricos y elementos estructurales, como los actantes, el diálogo, la caracterización, la descripción, el espacio, etc. En ellos se construye el sentido de la obra.

1. La obra y su inserción en el contexto histórico y social

La relación de la obra literaria con el contexto generalmente presenta el riesgo de marginar la especificidad literaria, pero inevitablemente la literatura se halla vinculada a su entorno y da cuenta de las condiciones históricas en que se produce la obra: "La noción de literatura así como la de su historia están relacionadas con la episteme de una sociedad y una cultura dadas, con un momento preciso de su historia"³¹. Sin embargo, la dimensión contextual de la obra no hay que verla como algo fuera de ella, sino integrada a la escritura, en donde confluyen todos los elementos discursivos.

Todo diálogo que la obra suscite debe producirse a partir de marcas textuales concretas. Hay una determinación dialéctica entre los elementos formales y el contexto, y por esa razón no se puede analizar la obra dividiéndola en dos grandes campos separados. La concepción de la obra como vida, sociedad y lengua, ya señalada, apunta hacia la necesidad de integrar todos los elementos y no utilizar unos, como suele ocurrir con los referidos al contexto, a modo de excusa, para abordar diferentes tópicos sociales. Desde esta perspectiva, toda referencia o análisis que se haga de las condiciones históricas en las que se producen las obras parte de la realidad textual y no de situaciones ajenas a esta.

La literatura, como cualquier otra práctica significativa, recrea y transforma la realidad. La refleja dialécticamente. Al ser una actividad artística que emplea el lenguaje como

³⁰ Ibid., p. 57.

³¹ Kushner, Eva, "Articulación histórica de la literatura", en Aa. Vv.: Teoría literaria, Traducción Isabel Vericat Núñez, Madrid, Siglo XXI, 1989, p. 135.

instrumento, que a su vez es un producto social, lleva implícitas unas huellas de sentido que se generan en circunstancias muy concretas espacial y temporalmente. Es un modo de reflexión sobre el mundo, descubre las ideologías y une áreas culturales y geográficas, que a veces incluso se encuentran muy distantes entre sí.

Mikhail Bakhtin ha señalado que la construcción del sentido depende de la valoración social que se haga de la obra y de los contextos que esta engloba. Para él, todo enunciado se inserta en un contexto social e histórico:

Siendo a la vez un complejo material —fónico, articulatorio, visual— el enunciado es al mismo tiempo parte de la realidad social. Al organizar la comunicación orientada hacia una posible reacción de respuesta, el enunciado también reacciona a algo; está indisolublemente entretelado en el acontecimiento de la comunicación. Su realidad unitaria ya no es la de un cuerpo físico, sino la realidad de un fenómeno histórico. No solo el sentido del enunciado es socialmente significativo, sino también el mismo hecho de su enunciación, en general, el hecho de su realización aquí y ahora, en estas circunstancias, en el momento histórico dado, en las condiciones de una determinada situación social³².

Nótese como Bakhtin integra el enunciado literario y el contexto en una unidad de comunicación y plantea la necesidad de articular fuertemente la obra al marco contextual en que esta se produce, lo cual resulta fundamental para su explicación.

Según Juan Cervera, la función fundamental de la literatura infantil es introducir al niño en un determinado ámbito cultural y facilitarle la adquisición de una serie de conocimientos que le resultan indispensables para su formación³³. En esta línea, uno de los principales objetivos de la literatura infantil es mostrarle al niño su realidad, para que de acuerdo con su capacidad la valore y adopte una determinada actitud hacia ella.

El estudio del contexto debe contemplar las coordenadas de tiempo y espacio, así como los rasgos y elementos de la sociedad que son recreados: hechos históricos, costumbres, tradiciones, luchas, conflictos, aspiraciones, etc. Juan Cervera agrega que entre los elementos contextuales está también el recuerdo autobiográfico del autor, que se convierte en uno de los principales imperativos de la novela para niños. Está constituido por aspectos y experiencias que proceden de la infancia, o de cualquier momento de la vida del autor, que se introducen en la obra de modo que resultan interesantes y pertinentes para los niños³⁴ y refuerzan el sentido evocador y connotativo de la obra.

El análisis de las referencias autobiográficas ha suscitado polémica e incluso importantes investigaciones teóricas³⁵. Ha habido momentos en que los mismos autores se preocuparon por buscar una asociación explícita de la obra con su vida, con el fin de mantener un control sobre el mundo narrado, como sucedió en el siglo XVIII. Esta posición ha sido considerada extrema, pues a criterio de Antonio Garrido Domínguez, producía un lector pasivo y desacreditaba la literatura como trabajo de

³² Bakhtin, Mikhail (1985): *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*, Versión española de Tatiana Bubnova, Madrid, Alianza, 1994, p.194.

³³ Cervera, Juan, *Ob. cit.*, p. 14.

³⁴ *Ibid.*, p. 131.

³⁵ Consúltese: Lejeune, Phillipe, *El pacto autobiográfico* (1994) y Lecarne, Jacques et Lecarne – Tabone, Éliane, *L'autobiographie* (1997).

ficción³⁶. Generó una respuesta contraria donde los escritores defienden la autonomía de la obra y procuran librarse de cualquier huella personal que el lector pueda encontrarse en sus obras, como lo señala Graciela Montes:

A los que escribimos ficción a menudo nos rastrean los restos autobiográficos que pueden haber quedado enganchados en nuestros textos, quieren saber si conocimos exactamente a los personajes, si estuvimos en esos sitios, si lo que sucede en la novela nos sucedió a nosotros. Trato de explicarles que es otro el juego y huyo como puedo de la autobiografía³⁷.

Ambas posiciones encarnan dificultades, pues la obra literaria no es una reproducción fiel de la vida, pero tampoco mantiene una separación con respecto a ella. Además, el poder connotativo del lenguaje lleva a asociaciones con hechos y personas de la vida real, sin que sea imprescindible la verificación. Incluso, Antonio Garrido Domínguez señala que el autor se esconde en la obra mediante diversas máscaras, entre las que cita la del narrador, transcriptor y editor de papeles encontrados en lugares diversos, ya sean estos epistolarios o manuscritos, y la de presentarse como portavoz de la tradición oral³⁸. En todo caso, las referencias autobiográficas son parte de los elementos externos a la obra y así como el autor incorpora artísticamente el contexto a la ficción, también puede propiciar relaciones entre su obra y la realidad, como parte de su juego creativo y de su proyecto de escritura.

El vínculo de la obra con el contexto está fuertemente determinado por los elementos ideológicos y su análisis trae importantes dificultades. Para Oleza, la ideología opera como una forma de mediación entre la realidad y la obra³⁹. Esta es un reflejo de la realidad, mediatizado por la posición personal y de clase del escritor en el proceso histórico; además refleja la realidad en un juego que también consiste en inventar una nueva y coherente en sí misma. El problema se suscita en el paso del dominio lingüístico al extra lingüístico, que en definitiva permite la construcción del sentido. En síntesis, la significación de la obra depende de los diversos elementos y mecanismos ideológicos que participan en ella.

Las relaciones de la obra con la ideología (y viceversa) son complejas y problemáticas y se manifiestan en diversos niveles de la creación pues implican el sentido, los contenidos, la historia, los personajes, lo real, la verosimilitud, etc. Su estudio se torna en un dilema para la crítica, la cual debe explorar la obra para determinar los recursos a través de los cuales se manifiesta la ideología; es decir, cuál es su modo de presencia y qué efectos genera.

Dada la variedad de elementos contextuales que concurren en la literatura (infantil), toda interpretación que se realice requiere ser abordada desde el mayor número de perspectivas para lograr una aproximación más sólida posible de la obra. El aporte de disciplinas como la filosofía, la historia, la sociología, la educación, la psicología, la antropología, etc. arroja más luces sobre el fenómeno literario y propicia una visión integral y polivalente, pues el sentido no depende exclusivamente de lo lingüístico sino

³⁶ Garrido Domínguez, Antonio, *El texto narrativo*, 1ª reimpresión, Madrid, Síntesis, 1996, p. 112.

³⁷ Montes, Graciela, *La Frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 26.

³⁸ *Ibid.*, p. 112.

³⁹ Oleza Simó, Juan, "La literatura, signo ideológico: la ideologización del texto literario. Las vías de acceso de la ideología al lenguaje y algunos problemas de su formalización", en Aa. Vv.: *La literatura como signo*. Coordinador José Romera Castillo. Madrid, Playor, 1981, p. 182.

de la valoración social que se haga de los enunciados, de su puesta en relación con las diferentes áreas que la misma lengua convoca y aglutina. Esto no debe olvidar en ningún momento la naturaleza formal y artística de la obra, ni tampoco concebirla como pura inmanencia.

2. Estructura formal, tradición de escritura e intertextualidad

La obra literaria es un todo orgánico en el que participan diversos elementos y se estructura una serie de proyectos y relaciones que descubren el mundo presentado, en sus más variadas facetas. El lenguaje, convertido en instrumento principal para dotar de una forma y unos recursos específicos a la obra, no es una materia neutra ni un puro ornamento sino el espacio en que se representan y develan los más variados elementos de la realidad social. En definitiva, el lenguaje es el principal portador de la "socialidad" y de la connotación histórica de las obras.

El lenguaje que el niño encuentra en las obras literarias debe ser polivalente y sugerirle múltiples formas de aproximarse a la realidad que el autor ha creado. Para lograr esto, todo autor debe recurrir a unos recursos retóricos específicos, según sea su proyecto y su intencionalidad. Esos recursos constituyen su poética y darán cuenta de su estilo, entendido este por Juan Carlos Merlo como la desviación que un escritor hace del uso lingüístico general de una comunidad idiomática, con una intención estética⁴⁰.

Cada autor se plantea muy seriamente su trabajo con la lengua y debe tener en consideración las características de los receptores. De ahí el sentido que cobra la elaboración artística en sus niveles fonético, morfológico, sintáctico y semántico, así como los diversos recursos que emplea para lograr una relación activa y afectiva entre la obra y el niño, lo cual redundará en la significación textual.

En esa multiplicidad de recursos que utiliza el autor se distinguen las figuras de pensamiento y las figuras formales, el fondo y la forma. A pesar de la dificultad de separarlas en términos absolutos, entre las formales están la enumeración, el ritmo, la eufonía, etc. y dentro de las de pensamiento, que tienen un grado mayor de complejidad, están la metáfora, la parábola, la alegoría, las cuales llegan a ser parte de un juego simbólico y exigen un gran esfuerzo de los receptores. La obra consiste en una estructuración del lenguaje y en una exploración de sus posibilidades:

Las expresiones se cargan de afectividad semántica y de sensibilidad expresiva para jugar con la novedad de la fantasía y de lo imaginario. Las creaciones textuales se desdoblán en los sentidos para crear el paisaje afectivo de las palabras: símbolos alegóricos, onomatopeyas, metáforas, juegos fonéticos, rupturas o simetrías sintácticas⁴¹.

Estos juegos lingüísticos y poéticos no son un mecanismo válido en sí mismo, sino la apertura para connotar realidades íntimas y colectivas, problemas sociales, situaciones históricas y políticas, etc. Representan el principal vehículo utilizado por el autor para establecer una relación con el contexto histórico y cultural; incluso puede hablarse de la presencia de la voz y de la ideología del autor en ellos, lógicamente

⁴⁰ Merlo, Juan Carlos (1976): La literatura infantil y su problemática. 3ª edición, Buenos Aires, Argentina, El Ateneo, 1985, pp. 79-80.

⁴¹ Sánchez Corral, Luis, Ob. cit, p. 130.

como un modo de desdoblamiento, pues este se mantiene en el anonimato⁴². Así, la estructura formal trasciende la materialidad lingüística y devela los diferentes factores sociales e ideológicos que intervienen en la obra.

El estudio de los diferentes recursos utilizados por el autor para conformar su poética se completa al poner la obra en relación con la tradición de escritura a la que pertenece para vincularla a un proceso artístico más amplio y observar su comportamiento ante él, como lo apunta el profesor Ricardo Senabre:

...ninguna obra artística nace de la nada. Brota, inevitablemente, de la tradición literaria anterior, bien sea para repetirla o para transformarla y tratar de innovar, de aportar algo nuevo a esa tradición o a la serie literaria en que se inscribe⁴³.

Juan Cervera ha insistido en la necesidad de ubicar la obra en el ámbito social y cultural, cuando apunta que esta no es un producto exclusivo de un autor, sino que pertenece también a la tradición cultural, política, literaria, histórica, etc. de una determinada sociedad⁴⁴. Cada autor tiene una forma particular de expresar el mundo, pero a la vez trabaja con muchos elementos de la tradición en la que se inscribe.

Esta ubicación de la obra en la tradición de escritura funciona también como un punto de partida para visualizar una serie de relaciones que establece con otras obras de la misma tradición cultural o ajena a ella, en un importante diálogo que termina por enriquecer la visión del mundo que se plasma en ella. De esta manera la obra pasa a ser entendida como texto, o más exactamente como intertextualidad. Para Barthes, texto quiere decir tejido e implica un concepto generativo⁴⁵ y una red en la cual se entrecruzan muchos hilos culturales, históricos, filosóficos, religiosos, etc., de los cuales participa el sujeto.

Entre otros aspectos, la intertextualidad implica una referencia y un tratamiento de autores y valores ya consagrados y por ello la aparición de un texto en otro implica una respuesta, una relación en la que se puede asumir el texto originario (hipotexto para Genette) o bien se puede volver a escribir de diversos modos⁴⁶. En todo caso, desde un punto de vista ideológico, la intertextualidad se convierte en una instancia ya legitimada que al mismo tiempo legitima al nuevo texto. Cuando Hamon se refiere a la aparición de un texto en otro, es decir, a la intertextualidad, afirma que esta: "...peut être le signal d'une 'mise en relation', d'un renvoi, légitimant ou contestataire, sérieux ou parodique, à une valeur et au système normatif qui la sous-tend"⁴⁷. Toda relación intertextual se torna dinámica, pues implica una respuesta creativa, donde el hipotexto puede ser asumido de diversos modos.

⁴² Kristeva, Julia (1969): *Semiótica 1*, Traducción José Martín Arancibia, 2ª edición, Madrid, Fundamentos, 1981, p.205.

⁴³ Senabre, Ricardo, "Literatura infantil y punto de vista narrativo", en Aa. Vv.: *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Coordinadores Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Cuenca, Universidad de Castilla - La Mancha, 1992, p. 32.

⁴⁴ Cervera, Juan, Ob. cit. p. 10.

⁴⁵ Barthes, Roland (1973): *El placer del texto y lección inaugural*, Traducción Nicolás Rosa y Oscar Terán, 10ª edición, Madrid, Siglo Veintiuno, 1993, p. 104.

⁴⁶ Genette, Gerard, *Palimpsestes*, París, Editions du Seuil, 1982.

⁴⁷ Hamon, Philippe, Ob. cit, p. 36.

La intertextualidad está estrechamente vinculada con la competencia literaria del lector. El autor puede sugerir distintas relaciones culturales que permitan al niño comparar obras y reforzar su competencia. Los textos de la tradición oral y los clásicos que han llegado a él por diferentes medios, son elementos que forman parte de su competencia literaria y contribuyen a que reconozca y asocie temas, argumentos, personajes, y hasta aspectos retóricos en obras de épocas y autores diferentes.

En fin, la actitud del escritor ante la tradición literaria en la que se inscribe implica una toma de posición: la acepta, rechaza o transforma⁴⁸. Reproduce las formas canonizadas del género que cultiva, aporta nuevas características o se rebela ante lo legitimado como válido. Juan Oleza llama gesto ideológico a este comportamiento del escritor: "Todo texto literario realiza siempre un gesto humano, lleno de implicaciones sociales, políticas, culturales, histórico - pragmáticas"⁴⁹. Este lo particulariza y lo inserta en un amplio campo cultural, en el que actúa de un modo dialéctico.

La Conformación de un Proyecto de Escritura

La obra literaria permite al autor comunicar sus inquietudes, exorcizar sus demonios, hacer denuncia social, rebelarse contra lo establecido, experimentar con el lenguaje, proponer una visión ética del mundo, etc. Todos estos propósitos se juntan en un proyecto de escritura coherente en sí mismo. La misión del crítico se concreta entonces en la búsqueda de los principales vectores de ese proyecto de escritura, que opera muchas veces de modo inconsciente, pero sí estructurado.

Cuando el crítico se enfrenta por primera vez al universo literario de un determinado autor tiene la impresión de encontrarse ante un mundo heterogéneo y vasto, o bien, que ese autor se dirige a un campo abierto en el que se engloban diferentes aspectos. No obstante, existen fuerzas implícitas como la ideología, que garantizan una coherencia y una cierta homogeneidad de las obras en las que se pueden reconocer las aspiraciones del autor, su concepción de la realidad y la selección de determinados elementos del paradigma cultural que orientan su actividad. Esto se justifica en la medida en que todo acto humano se fundamenta en una motivación y parte de una intencionalidad, manifiesta de diferentes maneras.

1. El proyecto ideológico

El proyecto ideológico de un autor tiene una doble faceta o dimensión. Por una parte recoge la intencionalidad del escritor y por la otra lo considera parte de las fuerzas ideológicas que representan los intereses de los grupos dominantes o de poder. Por un lado, consiste en una propuesta para abordar cierta situación, problema social o político, desde su perspectiva; mediante una estética particular elabora los conflictos ideológicos y le imprime a la obra una capacidad especial para razonar, denunciar y buscar una transformación social y humana. Pero, por otro lado, muchas veces aparecen elementos que se le escapan de su dominio y lo insertan en un juego que lo hace reproductor de la ideología. Este juego funciona en el nivel de lo no dicho, de las presuposiciones y garantiza el funcionamiento de la(s) ideología(s) en la obra.

La ideología hace pasar por objetiva y científicamente demostrada "una visión del mundo profundamente dependiente de intereses materiales"⁵⁰. Es un mecanismo

⁴⁸ Oleza Simó, Juan, Ob. cit, p. 194.

⁴⁹ Ibid, p. 198.

⁵⁰ Ibid, p. 184.

empleado por las clases dominantes para asegurar su continuación en el poder, las cuales a su vez se apoyan en los aparatos ideológicos del estado. Para Althusser, estos son instituciones que garantizan la reproducción del sistema de un modo armónico: la religión, la familia, la educación, el sistema jurídico, los medios de comunicación⁵¹, etc. La obra como forma ideológica participa de esta dinámica y revela el modo cómo se asumen los diversos componentes ideológicos integrados en ella.

La ideología conforma un mundo aparentemente homogéneo y armónico y pretende crear en los receptores la ilusión de que así es la realidad. Opera como consciencia perfectamente estructurada, con base en una serie de reglas sintácticas y semánticas que buscan producir ciertos sentidos, para investir la realidad de los significados que convienen a los intereses dominantes.

Un análisis cuidadoso y sutil demuestra que la obra es el espacio donde la ideología pugna por resolver sus contradicciones o donde aparece el conflicto entre ideologías opuestas entre sí. Aquí es muy importante considerar la posición que adopta el autor ante diversas situaciones ideológicas, la cual es determinante en su proyecto de escritura. Su obra representa lo concreto y realiza un gesto ideológico en la medida en que acepta, rechaza o transforma elementos de la ideología dominante. En general, la obra participa de la articulación de la ideología⁵², al producirla, reproducirla y también al interrogarse sobre ella.

La presencia de la ideología en la obra es múltiple pues comprende diversos ámbitos, pero también es invisible porque funciona a nivel implícito. Sin embargo, en su concreción como efecto ideológico, los rasgos de estilo y los recursos retóricos empleados revelan su funcionamiento: "...l'effet-idéologie, dans un texte (et non: l'idéologie) passe par la construction et mise en scène stylistique d'appareils normatifs textuels incorporés à l'énoncé"⁵³. Las obras constituyen su propia dominante discursiva, pues formulan una retórica que descubre los elementos ideológicos implicados en ellas. En dicha dominante discursiva están contemplados también los personajes, las gradaciones, la división temporal y espacial, los temas, los tropos, etc. El crítico, en su tarea, debe fijar la atención en aquello que se presente como discordante y contradictorio. Es conveniente someter todo a revisión y a crítica, porque en definitiva se demuestra que la obra no es tan transparente como suele parecer⁵⁴ y no es legible en su totalidad.

2. Literatura infantil y valores

Para algunos escritores, relacionar sus obras con mensajes es un acto de desagrado, pues les preocupa que sobre ellos recaiga uno de las críticas más insistentes de que ha sido objeto la literatura infantil: su afán moralizador. Ante ello surge una interrogante: ¿Puede un autor desligar su obra de la expresión de valores, ya sea para cuestionarlos o afirmarlos? Lo primero que debe tenerse claro es que fue en la psiquis de un sujeto, y producto de su convivencia social, donde surgieron las nociones o

⁵¹ Althusser, Louis, "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en Reimpresiones, núm. 12 Santiago de Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1974, pp. 74-134.

⁵² Sinningen, Jack, Narrativa e ideología, Madrid, Nuestra Cultura, 1982, p. 81.

⁵³ Hamon, Philippe, Ob.cit., p. 12.

⁵⁴ Ibid, p. 224.

ideas que dieron origen a los valores. Expresados mediante signos orales y escritos, y objetivados, reafirman la dimensión social que han tenido desde su origen. Estos valores, según Mercedes Morilla⁵⁵, se constituyen en sistemas y tienden a formar parte por sí mismos de una ideología.

Los valores pueden ser transmitidos de múltiples formas, como signos publicitarios, códigos legales y la escritura en general. Por sus características, resultan fundamentales en la estabilidad de un sistema social. La literatura es partícipe de la transmisión de valores, sea o no consciente el escritor de ello. Mediante su lenguaje connotativo y su polifonía se presenta al lector como un espacio abierto en el que la presencia de valores contribuye en el proceso comunicativo que se genera con el lector.

Con respecto a la literatura infantil, el peligro está en emplearla con un fin utilitario, como una forma exclusiva de transmitir valores. En esta situación pueden caer quienes se desempeñan como intermediarios entre ella y el niño, como el maestro y el texto escolar. Por eso críticos como Juan Cervera advierten que ofrecer modelos, valores y actitudes a los niños para que estos los descubran y compartan está a un paso de instrumentar la literatura y manipular al niño⁵⁶. Esto obliga siempre a los autores a escribir sin responder a unos objetivos definidos con anticipación, porque los libros intencionalmente escritos para niños carecen de magia y de vitalidad⁵⁷ porque excluyen voluntariamente la fantasía, en otras palabras, dejan de ser literatura para responder a fines didácticos o morales.

A pesar de lo señalado anteriormente, todo escritor al crear tiene un compromiso con él mismo y con la sociedad, y por ello su escritura no está exenta de transmitir mensajes que consoliden ciertos valores en el niño, según la sociedad y la cultura en que se enmarque. Si bien, las posiciones extremas deben evitarse porque generan confusión, tampoco es posible concebir la literatura como algo inútil o extraño a la realidad del niño. No es adecuado pensar que la literatura se hace, sobre todo en el caso de la literatura infantil, siempre con objetivos ajenos a la creación literaria. Pero el trabajo con el lenguaje, el escoger determinados elementos del paradigma cultural, su combinatoria específica, etc., implican de por sí la existencia de un propósito previo.

El proyecto de escritura del autor va de la mano con la concepción de lector implícito que se ha forjado y aunque sea indirectamente a través de la muestra de realidades crudas y disímiles puede alcanzar una respuesta del receptor, una sensibilización, un cambio de conducta asociado a un proceso de formación. Al respecto, Oleza señala que "todo texto perfila, lleva oculto un proyecto de lector"⁵⁸ y esto hace pensar en la selección de un tipo de lector con el que el autor considera que puede establecer un diálogo real y fructífero⁵⁹, donde sus ideas se acepten o sean impugnadas.

⁵⁵ Morilla, Mercedes, "Comunicación intersubjetiva, valores y lenguaje", en Aa. Vv.: Educación y valores, Madrid, Instituto de Estudios Pedagógicos Seomosaquas, 1979, p. 197.

⁵⁶ Cervera, Juan, La creación literaria para niños, Bilbao, Mensajero, 1997, p. 117.

⁵⁷ Jan, Isabelle (1977): La littérature enfantine, París, Éditions OUVRIÈRES, 1985, p. 34.

⁵⁸ Oleza Simó, Juan, Ob. cit. p. 194.

⁵⁹ En la literatura infantil se presenta el problema de que existe un doble receptor: por una parte, el niño y por la otra los padres, educadores y editores. Esto hace más complejo su análisis, y descubre el propósito de muchos autores de integrar en su proyecto narrativo a otros agentes, que no son parte de la obra, pero que sí cooperan en su promoción y valoración.

Los modos como se proponen esos valores pueden ser múltiples. La retórica empleada, sin duda, colabora en ello, pero no siempre se trata de la presentación de situaciones optimistas o positivas. Mediante la presencia de hechos y situaciones críticas, los autores pueden implícitamente estar planteando importantes valores que se fijan en la mente de los niños y los conducen a recapacitar y plantearse la realidad en forma amplia y lo más objetiva posible. Ana Garralón, con acierto, indica que gran parte de la literatura para niños está dedicada a los valores⁶⁰, da referencias de comportamiento y, por lo tanto, invita al lector a reflexionar.

En general, la literatura infantil también trabaja con modelos, los cuales constituyen orientaciones para el niño sobre el campo de los valores. Se le enfrenta a diferentes situaciones problemáticas para que las resuelva, según sean los valores de los que parte. Ahora bien, los valores tienen una doble dimensión: objetiva y subjetiva⁶¹. Ellos representan un modo de concebir el mundo, tanto desde el punto de vista del sujeto como desde lo que una sociedad determinada ha considerado como fundamental para su formación. Sin embargo, se debe admitir que la presencia de valores en la obra está estrechamente relacionada con la ideología del autor y del grupo social al que pertenece. Lo que se ofrece como ejemplar para el niño está mediatizado por la visión del mundo y los fines que pretende, de modo que la obra parte de ciertos ejes axiológicos en los que se ubica al sujeto. En realidad, la ideología funciona como una construcción axiológica y hace complejo el análisis de aquellos elementos que han sido seleccionados o excluidos en la creación.

En realidad, la presencia y construcción de valores no es un acto que se produce en una sola dirección, marcado únicamente por la propuesta del autor. El niño tiene una capacidad de respuesta, y en su relación con la literatura, construye su propia conciencia, mediante un acto de aceptación voluntaria, rechazo, o de diálogo, en un sentido más amplio. Antonio García Berrio describe la actividad retórico poética que implica el hecho literario como un proceso consciente, cuidadosamente graduado de intercambio de valores entre el emisor y el receptor⁶². La argumentación retórico persuasiva del discurso literario es una propuesta; del contraste que hace el lector de los valores y creencias derivados de ella mediante símbolos, imágenes, caracteres de personajes, descripciones de espacios, etc., surge el aprendizaje. Este es producto de un diálogo donde aceptación y rechazo son posibles, porque la lectura se da como reflexión y no como imposición.

Conclusión: El doble reto de la crítica

De los fundamentos teóricos expuestos en las páginas anteriores se desprenden una serie de dificultades para el crítico a la hora de analizar las obras. La tarea de descifrar los códigos que intervienen en la semiosis textual resulta ardua y requiere de la integración de distintos componentes, ya sean estructurales o del contexto. Para descubrir las claves del lenguaje empleado por el autor y la forma como estas van conformando una poética debe sumergirse en las obras y explorarlas detalladamente, sin renunciar a su sensibilidad ni caer en objetivaciones infundadas.

El crítico, según sus propósitos, selecciona determinados temas para realizar su interpretación. De manera que sus conclusiones no llegan a revelar la totalidad de

⁶⁰ Garralón, Ana, "Literatura con valores", en Cuadernos de literatura infantil y juvenil, Barcelona, núm. 13, 1990, p. 29.

⁶¹ Cervera, Juan, Ob. cit, p. 298.

⁶² García Berrio, Antonio, Teoría literaria, Madrid, Cátedra, 1989, p. 161.

posibles significados de las obras. Además, la naturaleza misma de ellas y su lenguaje lo hacen imposible. En el caso de la literatura infantil, se considera fundamental asumirla en su especificidad, lo cual lleva a indagar en aspectos medulares como su relación con el contexto histórico y cultural, sus características genéricas, su inscripción en una tradición de escritura, sus rasgos ideológicos, y sobre todo en los recursos lingüísticos y retóricos que permiten la interpelación al lector y plantear la visión del mundo y las aspiraciones del escritor.

La crítica debe ser lo suficientemente rigurosa y sistemática para explicar adecuadamente la estructura y el funcionamiento de los niveles textuales. Para ello es imprescindible tomar cierta distancia de las obras mismas y de los juicios del autor. Pero tampoco debe limitarse a interpretaciones arbitrarias: debe descubrir los mecanismos de producción del sentido, con la sola condición de no traicionar la especificidad literaria y de propiciar una mayor comunicación entre las obras y los receptores. He aquí el doble reto que se le impone a la crítica.

Bibliografía

Aa.Vv.: (1981) *La littérature d'enfance et de jeunesse en Europa: panorama historique*, París, Hachette Jeunesse.

(1981) *La literatura como signo*, Coordinador José Romera Castillo, Madrid, Playor.

(1983) *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo.

Aguilar e Silva, V. M. (1972) *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 1986.

Alison, L. (1998) *No se lo cuentes a mayores. La literatura infantil: una literatura subversiva*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Amorós, A. (1982) *Introducción a la literatura*, Madrid, Castalia.

Atxaga, B. (1999) *Alfabeto sobre literatura infantil*, Salamanca, Media Vaca.

Bakhtin, M. (1985) *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*, (Versión española de Tatiana Bubnova) Madrid, Alianza, 1994.

_____ (1989) *Teoría y estética de la novela*, Traducción Helena Kriükova y Vicente Carranza, Madrid, Taurus.

_____ (1995) *Estética de la creación verbal*, Traducción Tatiana Bubnova, 6ª edición, México, Siglo XXI.

Ballart, P. (1994) *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*, Barcelona, Quaderns Crema.

Barthes, R. (1973) *El placer del texto y lección inaugural*, Traducción de Nicolás Rosa y Oscar Terán, 7ª edición, Madrid, Siglo XXI, 1993.

_____ (1984) El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra escrita, 2ª edición, Barcelona, Padiós, 1994.

Beaude, P, A. Petitjean et J.M.Privat (1996) La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque, Metz, Université de Metz.

Bessière, J. (1989) "Literatura y representación", en Aa. Vv. Teoría literaria, Traducción Isabel Vericat Núñez, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 356- 375.

Bonazi, M. y Eco, U. (1974) Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología represiva de los textos para niños, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.

Bourdieu, P. (1992) Las reglas del arte, Traducción Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 1995.

Cervera, J. (1991) Teoría de la literatura infantil, Bilbao, Mensajero.

_____ (1997) La creación literaria para niños, Bilbao, Mensajero.

Colomer, T. (1998) La formación del lector literario, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

_____ (1999) Introducción a la literatura infantil y juvenil, Madrid, Síntesis.

Company, M. (1985) "El realismo crítico: aquí y ahora. Un tema a debatir", en Faristol, Barcelona, , pp. 15-18.

Cuesta Abad, J. (1997) Las formas del sentido: estudios de poética y hermenéutica, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Eco, U. (1962) Obra abierta, Traducción Roser Berdagué, 2ª edición, Barcelona, Editorial Ariel, 1985.

_____ (1968): La estructura ausente, Barcelona, Lumen, 1978.

_____ (1977) Tratado de semiótica general, Traducción Carlos Manzano, 5ª edición. Barcelona, Lumen, 1991.

_____ (1979) Lector in fabula, Barcelona, Lumen, 1981.

_____ (1989): "Los marcos de la libertad cómica", en Eco, Umberto; Ivanov, V. y Rector, Mónica, ¡Carnaval!, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, pp. 9-20.

Escarpit, R. (1974) Hacia una sociología del hecho literario, Traducción Luis Antonio Gil López, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

Flores Scaramutti, C. (1984) Reflexión y crítica en torno a la literatura infantil, Perú, Jahnos.

Fokkema, D. e Ibsch, E. Teorías de la literatura del siglo XX, Traducción Gustavo Domínguez, Madrid, Cátedra, 1988.

Franz Rosell, J. (2001) *La literatura infantil: Un oficio de centauros y sirenas*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

García Berrio, A. (1989) *Teoría de la literatura*, Madrid, Cátedra.

García Padrino, J. (1981) "La ilustración de los libros infantiles en el contexto cultural de la España de hoy", en Aa. Vv.: *El Libro Español*, Madrid, INLE, , pp. 296-304.

_____ (1988) "La literatura infantil y la formación humanística", en Aa. Vv.: *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya, , pp. 535-560.

_____ (1992) "Literatura infantil y educación", en Aa. Vv.: *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, Cuenca, Universidad de Castilla – La Mancha, , pp. 13-26.

Garralón, A. (1990) "Literatura con valores", en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, Barcelona, núm. 13, pp. 26-31.

_____ (1999) "La crítica es bella. ¿Cómo analizar los libros para niños?", 7ª *Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares: Literatura para cambiar el siglo*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, mimeografiado.

Garrido Domínguez, A. (1996) *El texto narrativo*, Madrid, Síntesis.

Genette, G. (1982) *Palimpsestes: la littérature au second degre*, Paris, Éditions du Seuil.

Gervilla, E. (1994) "Valores y contravalores", en *Vela Mayor*, Madrid, Año 1, núm. 2, pp. 31-36.

Gómez del Manzano, M. (1987) *El protagonista niño en la literatura infantil del siglo XX*, Madrid, Narcea.

Gómez Yebra, A. (1991) "Literatura infantil y juvenil", en *Letras españolas 1989*, Madrid, Castalia.

Hamon, P. (1997) *Texte et idéologie*, París, Quadrige.

Held, J. (1977) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Barcelona, Paidós.

Hernández Guerrero, J.A. (1994) "Retos literarios de la historia de la retórica", en Aa. Vv.: *Retos actuales de la teoría literaria*, Coordinadora Isabel Paraíso, Valladolid, Universidad de Valladolid, , pp. 61-77.

Jan, I. (1977) *La littérature enfantine*, 5ª edición, París, Éditions Ouvrières, 1985.

Jesualdo (Jesualdo Sosa) (1973) *La literatura infantil*, 7ª edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 1982.

Kristeva, J. (1969) *Semiótica 1*, Traducción José Martín Arancibia, 2ª edición, Madrid, Fundamentos, 1981.

_____ (1969) *Semiótica 2*, Traducción José Martín Arancibia, 2ª edición, Madrid, Fundamentos, 1981.

_____ (1970) "La productividad llamada texto", en Aa. Vv.: *Lo verosímil*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, , pp. 63-93.

_____ (1974) *El texto de la novela*, Traducción Jordi Llovet, Barcelona, Lumen.

Kushner, E. (1989) "Articulación histórica de la literatura" en Aa. Vv.: *Teoría literaria*, Traducción Isabel Vericat Núñez, Madrid, Siglo XXI Editores, pp. 125-144.

Lázaro Carreter, F. (1976) *Estudios de poética*, Madrid, Taurus, 1986.

Lejeune, P. (1994) *El pacto autobiográfico y otros estudios*, Traducción Ana Torrent, Madrid, Megazul – Endymiión.

Lluch Crespo, G. (1996) "La literatura de adolescentes: la psicoliteratura", en Aa. Vv.: *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, núm. 9, julio, pp. 21-28.

_____ (1998) *El lector model en la narrativa per infants i joves*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

López Tamés, R. (1985) *Introducción a la literatura infantil*, 2ª edición, Murcia, Universidad de Murcia, 1990.

Lurie, A. (1998) *No se cuenten a mayores. La literatura infantil: una literatura subversiva*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Merlo, J. C. (1976) *La literatura infantil y su problemática*. 3ª edición, Buenos Aires, El Ateneo, 1985.

Mogny, C. E. (1970) *Ensayo sobre los límites de la literatura*, Caracas, Monte Ávila Editores.

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la defensa y construcción del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.

Moreno Verdulla, A. (1994) *Literatura infantil*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Oleza Simó, J. (1981) "La literatura, signo ideológico: la ideologización del texto literario. Las vías de acceso de la ideología al lenguaje y algunos problemas de su formalización", en Aa. Vv.: *La literatura como signo*, Coordinador José Romera Castillo, Madrid, Playor, pp. 176-226.

Perrot, J. et Bruno, P. (1993) *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*, Francia, CRDP D'île-de France, Académie de Créteil.

Perrot, J. et Hadengue, V. (1995) *Ecriture féminine & littérature de jeunesse*, París, Éditions La Nacelle.

Petrini, E. (1958) *Estudio crítico de la literatura infantil*, Traducción Manuel Carrión Gútiérrez, Madrid, Rialp, 1981.

Romera Castillo, J. (1981) "La literatura, signo autobiográfico: el escritor, signo referencial de su escritura", en Aa. Vv.: La literatura como signo, Coordinador José Romera Castillo, Madrid, Editorial Playor, pp. 13-56.

Sáiz Ripoll, A. (1997) "El discurso literario infantil. Características globales", en Primeras noticias, Barcelona, núm. 46, pp. 61-65.

Sánchez Corral, L. (1995) Literatura infantil y lenguaje literario, Barcelona, Paidós Ibérica.

Senabre, R. (1992) "Literatura infantil y punto de vista narrativo", en Aa. Vv.: Literatura infantil y enseñanza de la literatura, Coordinadores Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Cuenca, Universidad de Castilla – La Mancha, pp. 27-34.

Sinnigen, J. (1982) Narrativa e ideología, Madrid, Nuestra Cultura.

Spink, J. (1989) Niños lectores, Traducción David Tarra, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide, 1990.

Strausfeld, M. (1989) "El realismo crítico en la literatura infantil y juvenil", en Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, Barcelona, núm. 4, pp. 83-87.

Szegedy-Maszák, M. "El texto como estructura y construcción", en Aa. Vv. (1989): Teoría literaria, Traducción Isabel Vericat Núñez, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 209-250.

Todorov, T. (1976) Teoría de la literatura de los formalistas rusos, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (1991) Crítica de la crítica, Barcelona, Paidós.

Tolkien, J.R.R. (1998) Los monstruos y los críticos y otros ensayos, Barcelona, Minotauro.

Villanueva, D. (1991) El polen de las ideas, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.