



Literatura e Infancia. Relaciones entre textos literarios, niñas y niños

Literature and Childhood: The Relationship Between Literary Texts and Children

María Teresa Orozco López¹

Universidad de Guadalajara / México

maria.olopez@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5233-5409>

Resumen

Se presenta un panorama del surgimiento de la literatura para niñas y niños a partir de un breve recorrido por la historia de la infancia y su relación con la literatura, desde su origen como Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la evolución del concepto a Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes (LNNJ). En un segundo momento se reflexiona acerca de lo que significa ser niña o niño en la actualidad para después discutir acerca de los propósitos de la literatura dirigida a niñas y niños y su relación con el contexto escolar.

Palabras clave: *literatura, niños, niñas, infancia.*

Abstract

This paper gives an overview of the origins of literature for girls and boys from a brief journey through the history of childhood and its relationship with literature, from its origin as Children's and Youth Literature (Literatura Infantil y Juvenil, LIJ) and the evolution of the concept to Literature for Girls, Boys and Youth (Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes, LNNJ). In a second moment, a reflection on what it means to be a girl or a boy nowadays is presented and then a discussion of the purposes of how literature is directed to girls and boys and their relationship within the school context.

Keywords: *literature, boys, girls, childhood.*

Introducción

El ser humano ha utilizado y utiliza la palabra para crear. La concreción de la palabra mediante la escritura permite fijar el pasado y expandir el futuro a través de la imaginación. La literatura, como manifestación del pensamiento humano, es muy anterior al libro y tiene un círculo de impacto mucho más amplio por su origen en la tradición oral lo cual permite que pase de generación en generación sin distinción de edad, razas o lugar geográfico.

El concepto de infancia se ha transformado desde su aparición en el periodo ilustrado y su consolidación durante el Romanticismo. El surgimiento de la imprenta de tipos móviles en Occidente posibilitó la masificación de los libros y la edición, aunque con una intención moral o religiosa, de los primeros textos dedicados a infantes, después vendría la utilización de la literatura con intención didáctica, al cual pervive en nuestro siglo XXI luchando por ocupar su lugar en la finalidad estética y hedonista.

Actualmente es preferible la utilización del concepto de Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes (LNNJ) sobre el tradicional Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ya que al hablar de niñas y niños se reconoce la voz de los usuarios y no se cancela su participación al utilizar el concepto "infantil" que proviene del latín *in fari* que significa "los que no tienen voz".

I. Origen y desarrollo del concepto infancia y su literatura

Para entender el desarrollo y la conformación de la literatura infantil se debe recurrir a la historia de la infancia, ya que no se puede dejar de lado que la construcción de este concepto está influida transversalmente por la idea de niño e infancia que se ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad. Dicha idea surge de la idiosincrasia de cada sociedad y se modifica con el devenir histórico.

A lo largo de la historia de la humanidad, la concepción de infancia ha ido cambiando de acuerdo con el período sociocultural. El tener hijos pasó de ser tan sólo una necesidad para garantizar permanencia familiar a representar en la modernidad una oportunidad de trascendencia y de subsanar con los hijos las carencias afectivas y económicas que los adultos vivenciaron en carne propia.

Durante la Edad Media, no existían diferencias sociales ni culturales entre niños y adultos. Utilizaban las mismas vestimentas (véase *Las Meninas* de Diego Velázquez), ingerían las mismas comidas y, por supuesto leían los mismos textos con una evidente y aceptada finalidad didáctica y/o religiosa como *Las Cantigas de Alfonso X "El Sabio"*, escritas a mediados del siglo XIII, o *El Conde Lucanor de Don Juan Manuel del XIV* (aquellos que gozaban del privilegio de saber leer).

El perfeccionamiento de la imprenta de tipos móviles y su posterior uso para la fabricación masiva de libros puso al alcance de la población algunas historias que hasta ese momento sólo se conocían por versiones orales.

Entre los primeros recopiladores de esta tradición oral se encuentra Giambattista Basile, autor de *El Pentamerón*, quien a comienzos del siglo XVII asentó por escrito de manera literaria, las historias que, en Italia, las clases populares transmitían de generación en generación a partir

1. Licenciada en Letras Hispánicas y Licenciada en Educación Prescolar. Maestra en Ciencias de la Educación. Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha sido becaria de Mashav para estudios en Israel, del Programa de Intercambio para jóvenes profesionistas de Rotary International en Brasil y del Gobierno Alemán en la *International Youth Library en Munich*. Fue Directora de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (2013-2015) y Directora del Servicio Profesional Docente de la SEJ (2015-2018). Actualmente labora como Profesora investigadora de la Licenciatura en escritura creativa de la Universidad de Guadalajara con la línea de investigación sobre lectura y literatura para niñas, niños y jóvenes. <https://orcid.org/0000-0001-5233-5409>

de la costumbre de contar relatos en las noches alrededor del fogón.

En 1697 Charles Perrault publicó *Histoires ou Contes du temps passé*, (Cuentos de mamá Oca) que reúne algunos relatos populares franceses e incluye cuentos hoy considerados clásicos como: “La bella durmiente del bosque”, “Barba Azul”, “Cenicienta o el zapatito de cristal”, “Piel de Asno” y “Caperucita Roja”, entre otros.

Estas historias de tradición oral puestas por escrito (conocidas en la actualidad como cuentos de hadas) son el antecedente indiscutible de la literatura infantil, pero no son sus obras fundacionales, porque 1) no son historias originales y 2) porque no fueron escritas específicamente para los niños, ya que todavía no se concebía al niño como una persona con necesidades diferenciadas del adulto.

La literatura infantil como tal, debió esperar la llegada de las ideas ilustradas sobre el niño y la infancia como una etapa diferenciada a la adultez, con necesidades y características diferenciadas, para poder consolidarse en un ámbito diferenciado dentro del amplio campo de la literatura, ya que los intelectuales de finales del siglo XVII y principios del XVIII comenzaron a percatarse que el niño necesitaba una literatura diferente de la del adulto, pero no dejaron de lado el aspecto didáctico.

A comienzos del siglo XIX, el Romanticismo y su exaltación del individuo favorecieron el auge de la fantasía; muchos autores buscaron en la literatura de tradición oral su fuente de inspiración y rastrearon antiguas leyendas que recuperaron. Personajes fantásticos y mágicos como hadas, duendes, ogros y brujas fueron los protagonistas de las historias y relatos para niños, ya que la atención se centró en los desprotegidos y desfavorecidos de entonces (y de ahora): niños, mujeres y locos.

El Romanticismo consolidó la imagen de la infancia al evocarla como la “edad dorada” a la que los adultos debemos remitirnos para encontrar la inocencia perdida. Se comenzó a ver al niño no como un “futuro adulto”, sino como un ser con características propias. En este contexto Jacob y Wilhelm Grimm publicaron en 1857 *Kinder-und Hausmärchen* (Cuentos de niños y del hogar), a partir del trabajo de recolección de historias de la tradición oral alemana en las que aparecen personajes que hoy en día son reconocidos como parte fundacional de la literatura infantil.

Aunque los hermanos Grimm ya dirigieron sus historias para la infancia, sus relatos tampoco son historias originales

al provenir de la tradición oral, por lo que quien inaugura la tradición de escribir historias para la infancia es Hans Christian Andersen quien en 1835 publica *Samlede Eventyr og Historier* (Cuentos para niños). Algunos de sus personajes son: La sirenita, El patito feo y El soldadito de plomo. Andersen es considerado como el primer escritor de literatura para la infancia porque escribió relatos originales teniendo como lectores implícitos a los niños.

A partir de este momento comienza a tomar forma una tradición de textos referidos como Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que comprende textos escritos para niños o jóvenes como lector implícito, pero también textos que fueron escritos para adultos pero que los niños y jóvenes se apropiaron o incluso textos escritos por niños (creación infantil). Incluye autores como Charles Dodgson (Lewis Carroll), Robert Louis Stevenson, Julio Verne, Mark Twain, Carlo Collodi, James M. Barrie, Antoine de Saint-Exupéry, J. R. R. Tolkien, Michael Ende, Roal Dahl, entre otros muchos autores (y pocas autoras) que han aportado en la consolidación de los textos dirigidos a niñas, niños y jóvenes.

La idea de literatura para Niñas, Niños y Jóvenes (LNNJ), al igual que la literatura en general, es más una convención social que una definición tajante, absoluta y única. Además, es indiscutible que en el siglo XXI hay una reconceptualización de posturas y de lo que histórica y tradicionalmente se ha denominado infancia.

Si se realiza un análisis del concepto y de su historia, se puede advertir que al igual que otras nociones resultado del pensamiento humano, la literatura infantil ha transitado por diversas etapas de desarrollo conceptual.

Estos cambios conceptuales son resultados de varios factores, entre los que destaca la fuerte injerencia de las tecnologías y los medios masivos de comunicación, los cuales influyen en la imagen de la sociedad en torno a la infancia, además de impactar en las propias habilidades de las niñas y los niños al favorecer actividades distintas a partir del modo de recepción requerido.

La literatura debe responder a dichas habilidades y capacidades, sin aferrarse a esquemas que resultaron apropiados en un momento histórico anterior, pero que ya no es aplicable ni pertinente.

Esta idea de niño (como ente individual) permite hablar no de una etapa generalizable denominada infancia, sino de “infancias” que se determinan a partir de las diferencias sociales, económicas, culturales, geográficas y temporales,

de manera que cada niña o niño está perfectamente diferenciado del resto, al mismo tiempo que culturalmente está determinada la infancia que le tocó vivir en tiempo y espacio.

En pleno siglo XXI el concepto y concepción de infancia atraviesa por una crisis: los modelos a los que remitía la educación moderna parecen desvanecerse en el contexto actual. La infancia sin voz en espera de la instrucción adulta en la cual el niño era iniciado al mundo adulto a través de instituciones, se repositona y se acortan las brechas entre estos dos mundos.

Existe una reconceptualización de la infancia: por un lado, la institución escolar deja de ser el único ámbito en donde circula el saber y, por otro lado, el avance en las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de habilidades infantiles para su manejo han colocado a los niños en una posición de igualdad frente a los adultos, cuando no de superioridad. Es común que un adulto pida “ayuda” a un menor para prender un aparato, desbloquear un dispositivo, encontrar aplicaciones en celulares, iPads y demás instrumentos electrónicos que se integran a nuestra vida cotidiana gracias al avance tecnológico y al cada día más fortalecido y aceptado consumismo.

II. Niñas, niños, literatura y escuela

Pero, ¿qué significa ser niña y niño en la actualidad? Niño es la materialización concreta e individual de un concepto general y abstracto. Los niños a pesar de ser individuos totalmente distintos entre sí, comparten determinadas características y enfrentan procesos físicos y psíquicos semejantes, y a esos puntos de coincidencia les hemos denominado infancia.

De esta manera, los individuos que pertenecen a un rango de edades muy variado, han sido englobados en un concepto demasiado amplio y abarcador, al que se le ha designado de manera unívoca infancia, que sirve para nombrar una etapa que los seres humanos viven de maneras muy distintas, de acuerdo con múltiples factores como el contexto social, la familia, el tipo de escuela, el entorno físico, entre muchos otros aspectos.

La niñez son individuos que atraviesan por un período fundamental de desarrollo físico, psicológico, social y cognitivo. Pedagogos y psicólogos han dividido y caracterizado la infancia en diferentes etapas, cada una de ellas marcada por un proceso (físico, psíquico, emotivo o cognitivo) que determina gran parte de los patrones de comportamiento y naturaleza simbólica de los vínculos que se establecen a lo largo de la vida.

Pero en lo que todos coinciden es que las niñas y los niños poseen una capacidad creativa ilimitada a través de la imaginación como la herramienta para inmiscuirse en un mundo lúdico y ficcional.

Sin embargo, aún en pleno siglo XXI pervive la polémica en torno al didactismo en la literatura para niñas y niños. La tensión entre lo formativo y lo estético es uno de los problemas que atraviesa la literatura destinada a niñas y niños. El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños es un fenómeno que la ha acompañado desde sus orígenes y que, con variantes adaptadas a la época e ideas de moda, continúa hasta el siglo XXI.

Otra polémica gira en torno a sus propósitos que la considera como medio didáctico que ayuda a aprender a leer e idealmente utilizada para que adquieran el hábito lector. Dentro de esta variante utilitarista de la literatura, los textos literarios cumplen una simple función instrumental, ya que lo que menos destaca es su esencia literaria.

Deben quedar claras las intenciones de cada acción: la escuela enseña a leer en el sentido de decodificación, y la literatura abona en la formación de lectores literarios. Entre ambas intenciones hay una diferencia abismal que no se identifica ni se separa en las prácticas escolares, y de aquí la clave del gran problema de la lectura en México: la literatura en la escuela se sigue viendo como tarea escolar y no como parte de la educación integral.

La literatura para niñas y niños coadyuva en el proceso de adquisición del lenguaje y en el entendimiento del mundo. Su desarrollo y enriquecimiento estimulan la sensibilidad y amplían la visión interior para alimentar la imaginación y la creatividad. Para que las niñas y los niños se apropien de los libros, deben reírse, asustarse, sentir el placer de la aventura y el riesgo, percibir su fragilidad humana en desarrollo, para saberse seres humanos completos y complejos y ser sus cómplices en el mundo con el fin de comprender y comprenderse con toda la carga cultural.

La escuela es, sin lugar a dudas, el lugar donde la mayoría de las niñas y niños tiene el primer contacto con los libros y las historias, el problema de la literatura en la escuela radica en ser concebida como una más de las tareas escolares que se abandona en cuanto se sale del aula y se entra en la vida. Colomer (1998) afirma que:

La enseñanza escolar siempre ha tenido relación con los libros escritos para niños y niñas. Desde los orígenes de esta producción, la escuela acogió los libros didácticos y confeccionó antologías de cuentos y narraciones utilizadas para la enseñanza de la lectura y para la formación moral (p. 106).

Los docentes en muchas ocasiones, no se detienen a escuchar de qué manera impactan las historias leídas en los estudiantes. No se preguntan por la resonancia de las historias en el imaginario de niñas y niños, lo que las historias evocan en su experiencia de vida, ni en la reflexión posterior que despierta, porque ello implicaría apartarse del programa y gastar un tiempo de clase que se debe ocupar en “contenidos realmente importantes”, como plantear preguntas de comprensión lectora sobre contenido, personajes, ambientes y, en el peor de los casos, sobre funciones gramaticales o sintácticas a partir de la lectura de textos literarios.

Esta postura oculta subjetividades vinculadas con el mundo (tanto interno como externo) del lector en formación y da por hecho la homogeneización de los intereses de las niñas y los niños de un aula a través de los contenidos que, desde el punto de vista adulto (currículo), son importantes e interesantes.

Se debe recordar que la verdadera lectura es la que se lleva a cabo de manera voluntaria; aquella que no tiene finalidad más allá de sí misma. La lectura es una decisión, y como dice Daniel Pennac : “el verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: amar, soñar” (2000, p.11). El hábito de la lectura es una consecuencia natural de la decisión de leer y no a partir de la imposición de leer.

Argüelles (2003) señala que el problema no es cuantitativo —no es si hoy se lee más que antes— sino cualitativo. Es mucho más significativo preguntarse sobre qué leer y para qué leer, que cuánto se lee. Bajo este enfoque, los niños no dudan cuando el docente les dice que la lectura es importante y placentera, pero están convencidos que no lo es para ellos, sino que es una actividad para unos cuantos “iniciados”.

La escuela y los docentes pueden lograr que las niñas y los niños piensen y asuman que leer es importante, pero difícilmente podrá conseguir que la lectura sea una alternativa de ocio para ellos como no lo es, en la mayoría de los casos, para los profesores mismos. Si se aplica una mirada utilitarista hacia la lectura y la literatura es porque los profesores y la mayoría de los ahora adultos se formaron bajo este mismo esquema.

La lectura literaria debe ser el centro de los programas nacionales, de las actividades docentes al interior del salón y de las acciones de los padres en el contexto familiar para enriquecer el mundo interno de cada niña y niño y al mismo tiempo del adulto que le rodea.

Si la habilidad lectora se adquiere en la escuela, la lectura literaria sólo alcanzará su plenitud si se ejerce fuera de ella; si se convierte en una necesidad permanente del individuo, quien dispondrá, de ser así, de puertos de embarque y desembarque a universos imaginarios cada vez más diversos y tendrá la capacidad de comprender y actuar en situaciones nuevas y diferentes en la vida real. Volpi (2011) afirma que “La literatura no sirve para entretenernos ni para embelesarnos. La literatura nos hace humanos” (p. 32).

Para efectos de formar lectores literarios debemos diferenciar entre competencia lectora y competencia literaria. La primera es la que posibilita ser un lector eficiente frente al reto de la sociedad de la información, y está relacionada con el primer grupo de lectura (lectura informativa), aunque no del todo.

La segunda, además de desarrollar capacidades poco trabajadas desde la escuela, como la imaginación o la fantasía, y por ende la resolución creativa de problemas, permite al alumno desenvolverse en la sociedad de la información al prepararlo como usuario pleno y crítico de la información. La competencia literaria está relacionada directamente con la lectura recreativa, aunque, sin duda, comparte algunos elementos con la lectura escolar. La competencia literaria se puede definir como un conjunto de saberes (habilidades y destrezas) que permite producir y entender textos en donde el uso de la función poética del lenguaje es la que predomina, y que se desarrolla a partir del contacto directo con los textos.

La literatura es un campo distinto dentro del mundo de la comunicación, ya que se realiza de una forma distinta, no tan dirigida al intelecto sino a la sensibilidad o al pensamiento, lo cual significa que una persona es competente literariamente si enriquece antes la competencia comunicativa para crear (al momento de la lectura) textos que van más allá de lo conceptual.

La intención de desarrollar la competencia literaria debe diferenciarse del interés por desarrollar la competencia comunicativa. La escuela debe dejar de utilizar a la literatura como medio para la enseñanza de lengua y comenzar a darle el lugar como fin en sí misma.

La formación del lector literario debe comenzar desde edades tempranas. El papel de los mediadores entre la niñez y el libro es crucial y determinante en el perfil lector de las niñas y los niños. No es válida la decisión de elegir historias que enseñen explícitamente algo. Tampoco textos moralizantes y con visiones reduccionistas de la realidad.

Es muy importante acercar literatura de calidad donde lo importante no es “lo que se cuenta” sino “cómo se cuenta” y su relación con el lector.

Una excelente opción para acercar la lectura literaria a los primeros lectores es el libro-álbum: una nueva propuesta de lectura resultado de la convivencia entre diversos lenguajes, pues en él existe una relación interdependiente entre texto escrito e ilustración: la ilustración narra lo no dicho por la palabra y la palabra explica lo no considerado por la ilustración.

Es importante recordar que los textos escolares sirven para enseñar e informar y que la literatura tiene como fin formar, lo que significa que la niñez, por el simple hecho de decidir leer va a aprender, a entender su realidad, a entender su individualidad y respetar la otredad entre una gran diversidad y variedad de aprendizajes permanentes y significativos.

La lectura literaria no es mejor ni peor que otras actividades recreativas. No debemos presentar la lectura literaria como opuesta y excluyente a actividades como mirar televisión, o contraponer el libro y los videojuegos o la computadora. Cada una de estas actividades tiene su especificidad y aporte al desarrollo cognitivo de niñas y niños. Y en proporciones equilibradas, pueden coexistir en perfecta armonía.

Debemos desmitificar la lectura y dejar de concebirla como la solución de todos los males de la humanidad. Como la cura a los problemas de la educación y de la situación social en general. Quizás ese sea el mayor de los problemas de la lectura en la vida escolar, que se mitifique su poder y se pierda la parte terrenal, lúdica, placentera y ociosa de la lectura.

De acuerdo con las ideas de Argüelles (2003), no está de más decir que, así como debemos comer para vivir y no vivir para comer, exactamente debe ocurrir con la lectura: debemos leer para vivir y no vivir para leer.

En el afán de proteger a niñas y niños ha surgido una corriente de lo políticamente correcto que priva a la infancia de una visión amplia de su mundo. Producen libros sin conflictos, sin antagonistas, sin violencia o sin sexo. Esta negación u ocultamiento de parte de la realidad es un paso previo a todo proceso de censura.

Porque ocultar significa posicionarse en un lugar más conocedor, en un lugar desde donde se puede “moldear” al futuro ciudadano a través de sus lecturas. Negar a niñas y niños el acceso a determinadas ideas puede ser igual o peor de peligroso que exponerlos a las mismas.

También se debe tomar en cuenta que muchos de los libros para niñas y niños que se ofrecen como literarios intentan persuadirlos y por ello incluyen temas y valores de manera forzada como la ecología, el multiculturalismo, la solidaridad, la tolerancia y demás temas políticamente correctos.

Sin embargo, debemos recordar que la verdadera literatura siempre es moral, mientras que muchos libros que analizan expresamente cuestiones éticas o tratan temas transversales de moda, no alcanzan el objetivo. La verdadera preocupación adulta con respecto a la literatura dirigida a niñas y niños tendría que ser únicamente la calidad literaria del texto. La historia que se cuenta, la manera como se cuenta y permitirse escuchar las resonancias en las niñas y niños para hacer presente su voz.

Bibliografía:

Argüelles, J.D. (2003) *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, México, Paidós.

Colomer, T. (1998) *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Larrosa, J. (2007) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, FCE.

Lluch, G. (2007) *Invencción de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Montes, G. (2002) *La frontera indómita*, México, FCE/SEP.

Orozco López, M.T. (2009) El libro álbum: definición y peculiaridades en *Sincronía*, Universidad de Guadalajara, disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>

Pennac, D. (2000) *Como una novela*, México, Norma.

Volpi, J. (2011) *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, México, Alfaguara.