

# Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades

## Children's literature: an approximation to its concept, its limits and possibilities

María Pilar Núñez Delgado\*

ndelgado@ugs.es

Universidad de Granada (España)

### RESUMEN

La presencia de la llamada "literatura infantil" como producto cultural y de mercado en las sociedades actuales es, sin duda, cada vez más abundante. Existen, en relación con ella, un numeroso catálogo de títulos, librerías, editoriales especializadas, premios y autores, entre otros, y, sin embargo, el debate en torno a su naturaleza, sus rasgos definitorios, las obras que la componen o su papel en la creación de lectores sigue sin estar cerrado en el ámbito científico. Por otro lado, son muchas, y a veces irreconciliables, las posturas posibles en estos aspectos según la perspectiva adoptada, pero lo cierto es que estas obras cada vez están más presentes en los hogares y, sobre todo, en las escuelas, en un intento más de búsqueda de textos motivadores y adecuados que acerquen a los niños a la lectura y a la literatura. En este artículo, se pretende, en un primer momento, revisar sucintamente el estado de la cuestión con respecto al concepto y los límites de la literatura infantil para, a continuación, exponer y argumentar la necesidad de reorientar la presencia de la literatura en la educación escolar tanto en lo metodológico como en el mismo establecimiento del canon.

### PALABRAS CLAVE

literatura infantil, educación literaria, competencia literaria, intertexto, canon escolar.

### ABSTRACT

In current societies, the presence of "children's literature" as a cultural and marketing product is undoubtedly growing. In fact, there is a large catalogue of titles, book stores and specialized publishing companies, awards, authors, etc. However, the debate over its nature, defining features, works, or its role in the creation of readers is an ongoing debate in the scientific panorama. In addition, there are many possible stances towards these issues, sometimes irreconcilable stances, depending on the perspective. Nonetheless, the presence of these works is increasing in homes, and especially in schools, in an effort to find motivating and adequate texts able to bring kids closer to reading and to literature. In this paper we briefly revise the state of the art with respect to the concept and limits of children literature. Then, we present and discuss the need to redirect the presence of literature in school education in both: methodology and establishment of the canon.

### KEY WORDS

Children literature, literary education, literary competence, intertext, school canon.

\* Doctora en Filología Hispánica, profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Directora del Grupo de Investigación "Étimo" del Plan Andaluz de Investigación.

## Introducción

El concepto de “literatura infantil” es hoy comúnmente entendido, aunque sea de modo intuitivo, y se identifica, a grandes rasgos, con “libros para niños”. Sin embargo, en el ámbito científico, se trata de una noción que sigue suscitando debates en torno a su definición, su corpus, sus relaciones con la que en principio podemos llamar “literatura adulta” e, incluso, sobre su legitimidad.

Desde principios del siglo xx, y conforme la presencia de estos “libros para niños” va siendo mayor en un proceso ligado a la evolución del concepto mismo de infancia y al aumento de conocimientos sobre el desarrollo infantil, hay autores<sup>1</sup> que niegan la posibilidad artística de la escritura destinada a los niños basándose en dos argumentos principales. La primera objeción se refiere al lenguaje adaptado que forzosamente han de utilizar los escritores que escriben para un público infantil, hecho que devaluaría la cualidad estética propia del lenguaje literario en aras de la claridad. La segunda se relaciona con el discurso moralizador de los textos escritos para los niños, consecuencia de la conexión histórica entre escuela, infancia y literatura, que ha lastrado de abusivo didactismo el producto infantil (Borda, 2002) y que ha contaminado de intereses no exclusivamente estéticos las obras que se presentan bajo este marbete. En general, quienes niegan la existencia de la literatura infantil suelen aducir, en apoyo de su postura, que no hay más literatura que la que no tiene calificativos que limiten el término, que sólo es válida la cualidad estética que ha de definir inherentemente cualquier práctica verbal para que ésta pueda ser considerada como literatura, al margen de la edad de los lectores –que nunca podría tomarse como criterio diferenciador–, ya que es-

cribir para un público determinado es negar el arte, lo cual les induce a eliminar el término “infantil” del sintagma “literatura infantil” y, por consiguiente, a dudar de la pertinencia de tal denominación.

Evidentemente, muchas de estas objeciones tienen su origen en la propia evolución histórica del género. La aparición del interés por el niño como lector, que se inicia a finales del siglo xix, animó progresivamente la creación de unas obras específicas donde ha sido más frecuente el propósito de adoctrinarle como sujeto receptor, de mantenerle apartado en su propio mundo o, cuando menos, de transmitirle los principios básicos de la cultura y la sociedad en que vive, quedando olvidada o desatendida la exigencia de favorecer una educación estética dentro de una visión integral de su proceso formativo.

Esto explica, en parte, que el concepto de “literatura infantil” sea tan difícil de definir porque en él se mezclan muchas veces ideas preconcebidas que obstaculizan un análisis riguroso. Así, incluso los estudiosos que admiten su existencia, la caracterizan asociándola a tópicos, como, por ejemplo, el que sostiene que está constituida por un conjunto de libros que tiene unos destinatarios particulares, los niños, y que, por lo tanto, lo esencial de la literatura infantil, su rasgo definitorio, es la audiencia a la que se dirige, con lo cual parece importar más el adjetivo “infantil” que el sustantivo “literatura” en tanto se alude, más que a la esencia de lo literario, a la intención del escritor –o de los adultos mediadores en ese proceso de comunicación– de hacer llegar a la infancia una determinada producción verbal (Atxaga, 1999).

Parece, pues, que esta delimitación no aclara el problema y que, en realidad, viene a plantear más. ¿Qué supone esa prioridad de lo “infantil”? Podríamos aventurar varias cosas: por un lado, que, como decían los que niegan la existencia de esta literatura, el escritor escribe pensando en el niño como destinatario y aplica determinados mecanismos simplificadores cuando se dirige específicamente a él y, por otro, que cualquier libro que “guste” al público infantil es literatura infantil o que los niños no tendrían acceso a obras de literatura adulta porque no están escritas para ellos.

<sup>1</sup> Es el caso, por ejemplo, de Juan Ramón Jiménez, cuando señala que, pese a que así se ha entendido, *Platero y yo* no era en absoluto un libro para niños; de Croce (1947), que niega la existencia del arte con adjetivos, o de Carandell (1976), quien ve dificultades insalvables para que la literatura infantil pueda ser considerada como una disciplina rigurosamente independiente y científicamente delimitada.

Aceptar este cúmulo de implicaciones supone considerar la literatura infantil como un producto de segunda categoría desde su mismo origen, en tanto que se habría de admitir que el lenguaje y la estructura de estas obras no podrían ser muy elaborados para no dificultar la comprensión. Dicha comprensión incluiría muchos libros que abundan cada vez más en el mercado de productos infantiles y que distan mucho de ser literatura. Además, hechos como que obras escritas originalmente para adultos hayan pasado a ser consideradas clásicos de la literatura infantil porque les han gustado a los niños, o que haya adultos que encuentran amenos y hermosos libros escritos para niños, no tienen explicación.

Pese a este panorama todavía algo confuso, lo cierto es que estamos en condiciones de afirmar que en el momento presente la literatura infantil tiene su corpus y, por supuesto, su teoría y su crítica, las cuales se han ido constituyendo en España gracias a las aportaciones de varios autores<sup>2</sup>, que comparten en alguna medida la idea de que no cabe duda de que la literatura es un hecho único, pero, como todo arte, adopta muchas y variadas manifestaciones porque no existe un concepto universalmente compartido de literatura ni existe el público en términos absolutos, sino los receptores, diferenciables y diferenciados en razón de su ansia estética y de sus posibilidades de interpretación de una obra artística polisémica. La literatura se ofrece a la heterogeneidad de gustos y sensibilidades que, en diferentes grados y niveles, requiere la dimensión estética como necesidad vital.

De cualquier forma, hay que admitir la actual conflictiva de los textos encuadrados dentro del sintagma "literatura infantil" y de su funcionamiento estético, por lo que resulta especialmente necesario continuar el debate sobre qué ha de entenderse por tal para crear actividad científica y para consolidar este discurso si se quiere asegurar su funcionamiento poético y

sus virtualidades comunicativas, porque parece claro que la *calidad* artística del lenguaje, o sea, su hipercodificación específica, debe ser un rasgo inherente e innegociable en aquellos textos que se ofrecen a los niños como *literarios*. Desde este punto de vista, algunas consideraciones ayudarán a delimitar el concepto en consonancia con nuestro postulado básico: la literatura ha de tener un papel destacado en las aulas escolares, incluso, desde la etapa del parvulario, porque ya en ella los niños "[...] se están jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores" (Colomer y Durán, 2000: 213).

### Algunas contribuciones a la delimitación del concepto de literatura infantil

Una de las aportaciones con que hay que contar en este debate crítico, por su carácter pionero, es la de Juan Cervera (1991), quien adjudica a la literatura infantil un papel integrador y selectivo. Para este autor, en ella "se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño", con lo que pone el interés en el receptor y, a partir de esta distinción, establece algunos matices terminológicos que juzgamos importantes.

El profesor valenciano habla de *literatura recuperada o ganada*, en la que se engloban todas aquellas producciones que no fueron hechas para niños pero que, con el tiempo, los niños se apropiaron —o los adultos se las destinaron—, previa adaptación o no. Menciona también la *literatura instrumentalizada*, otro concepto que ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de delimitar el de literatura infantil, pues, bajo este nombre, se pueden ubicar bastantes libros que se producen ahora, sobre todo para los niveles de educación infantil y primer ciclo de primaria y que Colomer (2000) llama "libros informativos". Son libros que no tienen como finalidad hacer literatura, que no buscan el placer del texto, sino la transmisión de una serie de conocimientos de carácter didáctico o formativo. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, se le hace pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte,

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Bravo Villasante (1972), Janer Manila (1979, 1989, 1995), Medina (1988), Cervera (1984), López Tamés (1985), Sánchez Corral (1995), González Gil (1979), Cerrillo y García Padrino (1999, 2000, 2001), Mendoza (1997, 1999, 2001), Colomer (1998, 2000), López Valero y Encabo (2004), entre otros.

el circo, el mercado, el zoo, etc. Otros se crean como extensión para ejercicios de lenguaje o de otro tipo. Siempre predomina en estos textos la intención didáctica, por lo cual parece más apropiado hablar de “libros infantiles” y no de literatura infantil, expresión que se ha de reservar para las obras con un contenido artístico. Asimismo, Cervera cita la *literatura creada para los niños*, que es la que se ha escrito directamente para ellos, bajo la forma de cuentos o novelas, de poemas y obras de teatro. Este concepto impone algunas reflexiones sobre la intención creadora para no caer en el error de apartar la literatura infantil de su auténtica condición estética (García Padrino, 1988), en tanto la utilización del término literatura infantil como sinónimo de “literatura para niños” encierra una notoria ambigüedad contemplada desde la perspectiva de la intencionalidad creadora, con lo que, si se admite la justicia de tal intencionalidad, es obvio que se requiere un conocimiento adecuado de la realidad de la infancia, de cuáles son sus intereses dominantes, de cómo evolucionan sus gustos literarios y sus preferencias y de cómo los condicionamientos culturales influyen en estos receptores.

García Padrino (1988) aporta otro matiz al preguntarse si dentro del ámbito de la literatura infantil debe tener también cabida la literatura creada por los niños. La respuesta no es fácil, pues tomar posturas apasionadas sobre los valores intrínsecos de las creaciones infantiles implica el riesgo de la ligereza, de la infra o sobrevaloración o del desconocimiento de lo que es el arte infantil y de cuáles son las capacidades creativas del niño. Por otra parte, las respuestas podrían ser contradictorias como reflejo de los distintos planteamientos posibles: desde afirmar que la única literatura infantil que realmente merece este nombre es la creada por el propio niño (Carandell, 1977) o el negar esta posibilidad dado que en el niño no existen, según al-

gunos, los requisitos inherentes a la creación literaria.

Dadas estas precisiones, hay algunas definiciones de literatura infantil, complementarias en su contenido, y especialmente acertadas en tanto ayudan a superar este debate y proporcionan una plataforma para la elaboración de una teoría y una crítica sólidas que solucionen estas paradojas.

En primer lugar, cabe aportar la dada por Mendoza (1999) porque combina el valor formativo de la literatura infantil con su esencial carácter estético al definirla como “conjunto de producciones de signo artístico-literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias –también con producciones de otros códigos semióticos– a las que se tiene acceso en tempranas edades de formación lingüística y cultural”. Estas producciones son claves en la formación estética por estar muy vinculadas a los intereses de los niños, a su nivel de dominio lingüístico y a su ámbito cultural.

En segundo lugar, es reseñable la elaborada por Rubió –recogida por Díaz-Plaja y Prats (1998)–, según la cual la literatura infantil es: “Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa”, definición de la que hay que destacar, como hace Borda (2002), tres aspectos: i) la especificidad de la literatura infantil centrada en el papel del receptor, visión que conecta con la estética de la recepción, una de las teorías literarias que mayor pertinencia tiene en relación con el análisis del funcionamiento de este tipo de literatura; ii) el uso de la expresión “que mejor se adapta”, pues evita la controvertida afirmación de que la literatura infantil ha sido “especialmente creada para” y iii) su total incardinación en la literatura general, eludiendo la polémica ligada a la consideración de la literatura infantil como género.

**La literatura ha de tener un papel destacado en las aulas escolares, incluso, desde la etapa del parvulario, porque ya en ella los niños “[...] se están jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores”**

Se podría concluir quizás que, desde una perspectiva estrictamente literaria, el predominio del componente estético justificaría la plena inserción de los textos literarios propios de la infancia en el paradigma de la literatura general, o al menos habría que admitir que la literatura infantil y la literatura general tienen rasgos distintivos comunes (Morote, 1991): la realidad de un lenguaje altamente codificado y la *necesidad del arte* (González Gil, 1979). Tal inserción se concreta actualmente en su consideración como un género literario que se ha de añadir a los tradicionales –narrativo, poético y dramático–, tras un amplio periodo en el que el “corpus paidológico” ha constituido una derivación añadida a la triple dimensión de la literatura: la dimensión ontológica, en la que la gnoseología y los sistemas epistemológicos amén de la versión historicista establecerían los límites conceptuales; una dimensión social-axiológica, en la que se ubica cierta instrumentación de agente con manifiesta intencionalidad política y religiosa, entre otras, ideológica en definitiva; y una dimensión academicista en la que el texto literario se ha convertido también en objeto de estudio. De este modo, la traslación del conocimiento literario desde la singular perspectiva del docente no estaría determinada unívocamente en función de la contemplación de la literatura como concepto apprehendido desde el academicismo, la axiología o la ontología y ni tan siquiera con obligatoriedad hacia el referente paidológico, sino que, más bien, se conformaría atendiendo en diverso grado a tales dimensiones conceptuales (Rienda y Rodríguez Fuentes, 2009).

## Elementos que operan negativamente sobre la literatura infantil

La determinación de los condicionantes que históricamente han actuado y actúan sobre el corpus de obras susceptibles de ser consideradas literatura infantil contribuye, asimismo y sin duda, a la delimitación del concepto. Existen, en efecto, dentro de lo que tradicionalmente se ha conocido como literatura infantil, una serie de elementos que han influido negativamente sobre el acercamiento a la literatura de los niños y sobre

la actividad creadora que conlleva casi de forma inherente. Los productos ofrecidos a los niños han carecido de proyectos de lectura claros, los docentes no han sido capaces de renunciar a lo didáctico y no se han atrevido a proponer lecturas o relatos simplemente por proporcionar a sus alumnos eso que Sánchez Corral (1995) llama “la aventura de lo excepcional” que aporta la ficción. El sentido común y la propia experiencia como lectores parecen no haberse usado a la hora de ofrecer a los niños libros ni actividades sobre los mismos.

El primero de los condicionantes negativos que han actuado desde siempre sobre esta literatura ha sido la intencionalidad moralizante. Se trata de una constante que ha definido desde siempre la producción destinada a los niños, dado el papel socializador y de inserción cultural consustancial a la literatura. No se trata de la desaparición radical de esta labor en aquellos puntos que conectan a los niños con el imaginario de su colectividad, con sus valores y sus usos, pero hay que tener en cuenta que la prioridad de lo didáctico fuerza el contenido y el desarrollo del texto y, por lo tanto, el hacer interpretativo del lector, que se enfrenta a una representación de la realidad manipulada. Cualquier tipo de didactismo moralizante, cualquier pretensión de modificar las conductas bajo los artificios de un supuesto lenguaje estético, encubre necesariamente un menosprecio de la competencia del destinatario al que se le niega la posibilidad de generar sus propios significados, sus propias conclusiones y aprendizajes, que se le dan hechos.

Esta situación conduce a Sánchez Corral (1995) a proponer la descalificación como literarios de aquellos discursos didáctico-morales cuya finalidad está fuera del discurso, basándose en que el placer estético consiste en desvelar los secretos que están escondidos en la inevitable complejidad del lenguaje y esto no puede suceder en el modelo de una escritura instrumentalizada, en la que todo está excesivamente claro, por lo que queda sistemáticamente hurtada la posibilidad lúdica de aventurarse a descubrir lo que permanece oculto. El *pre-juicio* moral elimina el juego.

El que la literatura infantil haya sido subsidiaria de lo pedagógico y didáctico en el sentido

de moralizante e instructivo<sup>3</sup> plantea a este autor las siguientes consideraciones:

La intencionalidad moralizante desvirtúa la acción lúdica. [...] la desconfianza en la adquisición de la competencia literaria del niño convive inexplicablemente, en escritores y maestros, con el convencimiento de atender a los intereses y necesidades vitales de la personalidad infantil, como si inventar o reinventar la realidad por medio de la imaginación y la fantasía —que es una de las funciones del arte— no constituyera un interés y una necesidad del sujeto que está construyendo su Yo. La ficción literaria, si aspira a ser tal ficción literaria, ha de entrar siempre en inevitable contradicción con cualquier práctica doctrinal o moralizante. (Sánchez Corral, 1995)

A partir de mediados del siglo xx, se produce un cambio en relación con estas “moralejas” y se ha ido evolucionando hacia una mayor amplitud de experiencias y de contenidos, constatada sobre todo en las dos últimas décadas, en las que se ha producido una clara evolución temática y una mayor apertura ideológica. Críticos y escritores empiezan a insistir en los aspectos literarios y en la calidad de la escritura, lo cual no impide que siga apareciendo una clara función ideológica, aunque de signo contrario (feminista, progresista) a la tradicional. En este sentido, se puede hablar también de una persistencia del discurso moral como condicionante negativo, incluso para aquellos textos que proponen la ruptura con los sistemas morales al uso, pero que la pretenden igualmente desde un tratamiento formal en el que el escritor actúa con poderes lingüísticos absolutos, sin dar posibilidad a la réplica, o exigiendo la aceptación pasiva de unos significados asimismo concebidos como inmodificables. Para que el texto funcione como verdaderamente literario, como producto artístico, el discurso y sus receptores deben estar libres de presiones instru-

<sup>3</sup> Este autor afirma también (p. 97): “Bien pudiera retrasarse la aparición de la auténtica literatura infantil hasta el siglo xix, precisamente cuando se produce la transición desde la palabra didáctico-moral a la palabra lúdico-estética”.

mentales de cualquier tipo. De lo contrario, en vez de promover la construcción de significados variados y alternativos, los huecos del texto se cerrarán con los consiguientes efectos limitativos sobre las capacidades receptoras de los niños.

Otro condicionante no menos operante que el anterior y muy relacionado con él ha sido la instrumentalización didáctica de la literatura infantil. De alguna manera, los adultos mantenemos la obsesión de que el niño debe estar permanentemente aprendiendo. Ese pragmatismo utilitarista impide comprender que, por ejemplo, el juego, de manera similar al arte, que también es juego, que, a su vez, es una actividad esencial y definitoria de la personalidad de los niños, debe ser únicamente juego, es decir, que la acción lúdica se justifica en sí misma porque en ella reside su finalidad. En el momento en que el maestro o el escritor utilizan el juego o el arte como recurso extralúdico o extraestético, la esencia de la actividad se desvirtúa, aunque los resultados pedagógicos sean innegables. El riesgo de ruptura con los efectos estéticos no solamente está presente cuando persiste el discurso moral; también se produce cuando la literatura infantil se instrumentaliza didácticamente, es decir, cuando deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio o hasta en un recurso pedagógico. En modo alguno se puede renunciar a la calidad literaria de los textos —a la literariedad— en aras de su utilidad para otros fines (Gómez-Villalba, 1998).

Por último, cabe citar el peso de los intereses comerciales. En una sociedad de libre mercado parece inevitable el enfoque del libro como una mercancía más, regida por la competitividad de las industrias editoriales. Las librerías y las ferias del libro ofrecen secciones específicas de libros destinados a los niños, entre los cuales suelen ser más frecuentes los que hemos llamado “libros infantiles” que la verdadera literatura infantil. Todos presentan un colorido, un formato y unos contenidos que se disfrazan de criterios psicopedagógicos o de propuestas lúdicas que dificultan bastante a los no expertos distinguir entre unos y otros, pues esto exige plantearse el proyecto de lectura que se adjudica a cada uno. Por este motivo, corresponde en gran medida —no en exclusiva— a la escuela orientar a las

familias en este sentido a partir de una sólida formación de los maestros que incluya el análisis riguroso de los textos junto con el estudio crítico de los tratamientos comerciales de las técnicas de la expresión verbal y plástica utilizadas.

## Las funciones de la literatura infantil

Dadas las cualidades que parecen caracterizar los textos de la literatura infantil, y pese a los condicionantes que operan sobre ella, podemos afirmar que son muchas las funciones que cumple en la trayectoria vital de los niños<sup>4</sup>.

La literatura infantil es, ante todo, una fuente de placer, pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al permitirle la creación de otros mundos y otros seres –la evasión–, pues constituye, sin duda, una herramienta esencial para potenciar la imaginación y la creatividad a partir de la audición, la visión o la lectura de obras artísticas de ficción. Estos textos estimulan el hábito de la lectura mediante el acercamiento a los libros y a través de la fascinación que ejercen tiempos, espacios y personajes extraordinarios, favoreciendo paulatinamente la creación de criterios de preferencia en la elección de las producciones artístico-literarias y propiciando la reflexión crítica y el desarrollo progresivo de un gusto y de un canon personales.

Por supuesto, es un importante instrumento didáctico para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, esenciales para consolidar la socialización por medio de la comunicación y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores, puesto que: i) amplía los esquemas verbales mediante la selección de las formas más expresivas; ii) proporciona modelos y estructuras textuales con especial poder de atracción para la expresión escrita; iii) ofrece modelos de estrategias comunicativas sistemáticas y rigurosas, eliminando cualquier arbitrariedad de los signos; iv) hace posible la participación activa del destinatario favoreciendo así la activación de habilidades interpretativas; v) enriquece los mecanismos

que posibilitan el uso de una lengua elaborada de carácter literario, de forma que así se refuerza el uso de las normas que rigen los intercambios lingüísticos y de los elementos no lingüísticos; vi) contribuye a la discriminación entre el código oral y el escrito y vii) facilita el conocimiento de las convenciones del sistema de la lengua escrita: linealidad, orientación izquierda-derecha, posición del libro, etc.

En este mismo ámbito, constituye un mecanismo especial de estructuración discursiva, cuya interiorización permite al aprendiz la apertura de su campo de competencias con el fin de comprender y/o producir discursos adecuados a las diferentes situaciones comunicativas, como la creación de textos orales con secuencias narrativas (verbales o no verbales) coherentes y con estructuras formales de rimas, canciones, etc.; la comprensión y repetición de cuentos sencillos, canciones, retahílas, trabalenguas, etc., o el interés por la escucha y la reproducción de estructuras lingüísticas rítmicas.

Desde luego, estamos, asimismo, ante un potente instrumento de estructuración del pensamiento, de regulación de la propia conducta, de planificación de las acciones y de influencia en el comportamiento de los demás.

Por último, y no se trata de una consideración menos importante, es una vía privilegiada de acercamiento a ese potencial de significados compartidos que es la cultura en tres aspectos principales (Colomer, 2000): el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos de cada sociedad y la socialización cultural (roles, género, etc.).

## El estatus de la literatura infantil y la educación literaria

En el panorama contemporáneo español sobre literatura infantil y didáctica de la literatura en la enseñanza obligatoria, suele admitirse que la finalidad principal de la primera sería la de sentar las bases de la educación estético-literaria de los niños, de aquí que la función primordial que desempeña en la escuela sea la de preparar la necesaria competencia literaria –lectora, intertextual– para facilitar la entrada sin brusquedad a

<sup>4</sup> Ver Cervera, 1991; Sánchez Corral, 1995; Colomer, 2000; de Amo, 2002.

otros territorios de la literatura. En el discurso teórico-didáctico que la sustenta, se insiste en que la literatura infantil así concebida no sólo aleja el riesgo de su instrumentalización didáctica sino que enriquece la experiencia del niño, le da voz y mirada propias y se enmarca en un contexto que pretende superar el academicismo vinculado a la enseñanza tradicional de la literatura de cuño historicista. La renovación de ésta reclama, ante todo, concentrar la atención en las necesidades de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelen útiles para el proyecto educativo; de ahí que se proponga, incluso, un cambio de denominación sustituyendo la expresión *enseñanza de la literatura* por el concepto más amplio de *educación literaria* que propuso en su momento Colomer (1991).

Hasta hace bien poco<sup>5</sup>, un fuerte grado de asignaturización impregnaba la literatura en los programas escolares españoles en los que el conocimiento de la historia de la literatura y de los rasgos estilísticos del lenguaje literario, plasmados en el ejercicio del comentario de textos, sustituía la experiencia de la literatura<sup>6</sup>. En esta

situación se daba –y aún se sigue dando– la paradoja de que la cantidad de información sobre autores, corrientes, épocas y figuras de dicción superaba el tiempo y la energía que se dedicaba a la lectura, ignorando, de este modo, que los códigos que operan en los textos literarios no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, la estructura formal del texto en términos de género y otras convenciones literarias, las alusiones simbólicas, las referencias intertextuales (relación con la tradición literaria) o alusión a realidades y aspectos del mundo externo al texto, que pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc. Se hace necesaria, por tanto, cierta familiarización con las convenciones literarias, que un buen lector reconoce y sabe interpretar.

Lo que se entiende por educación literaria constituye, de este modo, un complejo conjunto de objetivos que afecta a todas las dimensiones del ser humano. La obra literaria se revela como un elemento privilegiado para lograr tanto el desarrollo personal como la inserción cultural y social de las generaciones jóvenes y, por tanto, el tratamiento didáctico de la literatura debe hacerse desde un punto de vista comunicativo en tanto en cuanto estamos ante un tipo de discurso con una función social y comunicativa específicas, pero también debe estar presente ineludiblemente el componente estético, dado el valor cultural y personal de las obras literarias.

Así, teniendo en cuenta la perspectiva comunicativa, funcional y cultural que el sistema educativo adopta para la educación lingüística y literaria –en la que se considera como principio estructurante el hecho de que el lenguaje interviene en el desarrollo integral de la persona, ya que es un tipo de discurso que permite la máxima construcción de sentidos a través de una alta codificación de su materialidad formal–, la práctica literaria, además de ofrecerse como fin en sí misma, se constituye indirectamente en un instrumento privilegiado para desarrollar todas

<sup>5</sup> Quizás sea más realista matizar que ese componente academicista e historicista se ha atenuando en el discurso teórico, en la normativa legal que regula el currículo y en las programaciones que de ellas deriva el profesorado, pero no en la práctica de las aulas, donde sigue bastante presente.

<sup>6</sup> En sí mismo el “comentario de textos” no es un ejercicio desaconsejable. Lo que se ha mostrado francamente inútil para el desarrollo de la competencia literaria es la concepción del mismo como un análisis exhaustivo de recursos y figuras que el alumno tenía que memorizar y localizar con un esfuerzo considerable que lograba el efecto contrario al deseado: alejarle de la literatura. El profesor Rodríguez López-Vázquez (2000, 89) contraponen el *análisis didáctico de textos* al tradicional comentario que, al constituir un ejercicio encaminado a resaltar la grandeza del texto, contribuye a perpetuar el canon. El análisis didáctico de textos lo define en los siguientes términos: “El análisis se sitúa frente al texto desde otra perspectiva; debe considerar su valor dentro del proceso de aprendizaje, y debe explicitar en función de qué un texto debe ser seleccionado para contribuir, mejor que otros, al objetivo general de la educación, o a los objetivos particulares de un área concreta del sistema educativo. Además de ello debe incluir una propuesta de aplicaciones dentro de unos parámetros concretos, en donde se contemplen la edad, el ciclo escolar, las hipótesis sobre procesos de conocimiento y las propuestas sobre su desarrollo en la gestión de aula. Esto es exac-

tamente un análisis didáctico de textos, elemento básico para llevar a cabo una tarea didáctica a partir de la selección de textos, y para calibrar el interés de distintas propuestas pedagógicas”.



y cada una de las capacidades de los alumnos, como afirma Colomer:

La literatura se considera hoy un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia identidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. Los textos literarios no presentan características retóricas especiales ni existe un concepto universal y objetivable de literatura, sino un uso social de comunicación regido por unas convenciones que regulan una relación cooperativa entre el lector y el texto. (1997: 129)

Desde esta perspectiva, las formas de abordar el conocimiento literario deberán de combinar cuatro posibilidades: el *acercamiento estructural*, donde la construcción literaria es determinada desde la especificidad estética y académica; la *focalización intencional* —para el doble momento de la escritura y lectura—, íntimamente vinculada a la dimensión social-axiológica; el *aprendizaje autónomo* —en tanto que las guías de trabajo autónomo han mostrado su eficiencia para la adquisición del saber tanto ontológico como académico de la literatura, y la *derivación multidisciplinar* u horizontal de la literatura como punto de partida del hecho escolar (Rienda, 2006).

Con este modo de hacer, los objetivos de la educación literaria a lo largo de la escolaridad pueden realmente centrarse en el logro del disfrute de la lectura, en la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, en el desarrollo de la comprensión y la competencia lectoras, en el conocimiento de obras y autores significativos de la historia de la literatura y en la práctica de la escritura

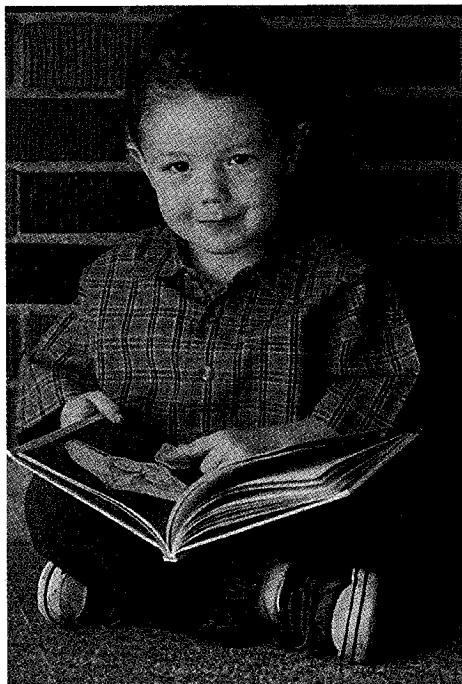
de intención literaria, entre otros aspectos, en suma, en el desarrollo de la *competencia literaria* orientada a la formación integral, ética y estética, de las personas.

## La competencia literaria: competencia lectora e intertexto

En este marco conceptual, la competencia literaria constituye una subcompetencia de la comunicativa compuesta por los saberes, capacidades y actitudes que permiten el conocimiento e identificación de los textos literarios y que amplía los saberes expresivos y comprensivos, así como el mundo mental y cultural de las personas. Su adquisición es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales, por lo que adquiere una especial significación en el ámbito escolar, entre otras cosas, porque el conocimiento de la literatura contribuye a aumentar la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística y sigue siendo un objetivo educativo prioritario.

No obstante, hay que advertir, en este punto, sobre el riesgo —especialmente operante en la educación infantil y en los primeros niveles de la primaria— de instrumentalizar la literatura, es

decir, de convertirla en una herramienta, aunque privilegiada, eso sí, para contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas o a la asimilación de determinados valores y normas vigentes en la sociedad actual. En relación con esta cuestión, parece clarificadora la opinión de Mendoza, López Valero y Martos (1996), quienes, al entender la competencia como el conocimiento interiorizado de un sistema que permite la sistematización de datos lingüísticos, literarios o semióticos, exponen que la correlación entre



competencia lingüística y competencia literaria permite apreciar la continuidad de ambas y las implicaciones para la enseñanza-aprendizaje que conlleva: entre ambas, se dan relaciones de paralelismo, de dependencia (de la literaria respecto a la lingüística), de intersección e, incluso, de desviación/disjunción. La competencia lingüística es observable en la actuación, en la producción, mientras la literaria en el ámbito escolar se refleja en la comprensión e interpretación de textos. Esta es una aptitud aprendida, cuya complejidad de estudio pasa por conocer y analizar los problemas de la comprensión lectora, de la actividad del lector y de los factores que intervienen para activarlas ambas.

La tradicional dificultad de definir la literariedad subyace a la de definir la competencia literaria, la cual incluye factores intuitivos y de aprendizaje, condicionantes socio-culturales, cierta disposición del receptor, su conocimiento del mundo y la ampliación de los conocimientos lingüísticos. Para contribuir a solventar esta dificultad, el tratamiento de la literatura ha de hacerse —a nuestro juicio— desde teorías como la estética de la recepción, la pragmática literaria o el procesamiento cognitivo de la literatura. Es decir, la presentación de la literatura al alumnado no como algo establecido e incólume, sino como un hecho en acto (Iser, 1989) por la involucración del receptor y su capacidad hermenéutica<sup>7</sup>. La posibilidad de dar protagonismo al lector y a su interacción con el texto requiere el dominio de dos aspectos que son los grandes pilares, los básicos, de la competencia literaria: la lectura —la *competencia lectora*—, pues para enfrentarse a los textos literarios, los estudiantes habrán de ser en primer lugar lectores competentes, y la posesión y desarrollo del intertexto del lector.

En la actualidad, la lectura se concibe como un proceso de cooperación y negociación

de significados en contextos culturales específicos en que el lector se convierte en protagonista. Si bien es cierto que el texto posee un potencial significativo, el lector lleva a cabo una lectura individual del mismo, en la que influyen factores tales como la competencia lingüística, sus conocimientos culturales, su edad, la finalidad de la actividad lectora, etc. Los lectores emplean estrategias diversas en las que se conjugan estos factores, por lo que la negociación del significado tiene una dimensión psicológica, sociológica y crítica. Desde la perspectiva didáctica, este énfasis en el proceso de negociación y en los procesamiento cognitivos que intervienen en el acto de la lectura requiere un replanteamiento del papel del docente, que habrá de guiar y evaluar las rutas y objetivos de aprendizaje, así como la construcción de significados por parte del aprendiz, por lo que deberá aceptar la validez de distintas interpretaciones. Paralelamente, ayudará al estudiante a ser consciente de los procesos que intervienen en su actividad lectora personal<sup>8</sup>.

Junto con la competencia lectora, otro de los componentes básicos de la competencia literaria es el *intertexto del lector*<sup>9</sup>, o saberes, estrategias, habilidades y recursos asimilados por el receptor a lo largo de su experiencia lectora que se activan en la interacción lectora a través de la recepción literaria y que regulan las actividades de

<sup>7</sup> La teoría de la recepción ha destacado el papel central del lector en la producción del significado del texto literario. El lector o destinatario puede considerarse una *fuerza productiva* del texto, alguien que actúa en el proceso. El lector no se limita a descodificar los signos, sino a construir significados, interactuar con el texto en el proceso lector y, aplicando sus conocimientos previos, deducir sus propias inferencias.

<sup>8</sup> Especial atención merecen los estudios del profesor Mendoza (1998: 172) sobre el tema que ofrece un detallado análisis de las estrategias y del proceso de lectura del que deriva una serie de implicaciones pedagógica, tales como la atención a la actividad lectora como participación colaboradora en la construcción de significados del texto, la autoobservación o metacognición del proceso lector y la formación del intertexto del receptor como base del desarrollo de la competencia literaria. El conocimiento de los condicionantes y factores que intervienen en las fases fundamentales del proceso lector —descodificación, comprensión e interpretación— permitirá un adecuado tratamiento didáctico de la actividad lectora, así como el diseño de actividades encaminadas a orientar a los aprendices en el desarrollo de la misma. La formación lectora del individuo, por tanto, centrará su atención en las distintas fases y procesos de lectura, es decir, en la actividad lectora en tanto interacción entre el sujeto lector y el texto, que se concreta en las habilidades de reconocer, reajustar, comprender, valorar e interpretar.

<sup>9</sup> Según Riffaterre, lo constituye la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que la han precedido.

**La obra literaria se revela como un elemento privilegiado para lograr tanto el desarrollo personal como la inserción cultural y social de las generaciones jóvenes y, por tanto, el tratamiento didáctico de la literatura debe hacerse desde un punto de vista comunicativo en tanto en cuanto estamos ante un tipo de discurso con una función social y comunicativa específicas, pero también debe estar presente ineludiblemente el componente estético, dado el valor cultural y personal de las obras literarias**

identificación y conexión en el proceso receptor para establecer asociaciones de carácter metalingüístico e intertextual, permitiéndole, por tanto, inferir, comprender y dar sentido a todo el entramado textual de la obra (Mendoza, 1999 y 2004; de Amo, 2002).

Teniendo en cuenta que los códigos que operan en los textos no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, la estructura formal del texto en términos de género y otras convenciones literarias, las alusiones simbólicas, las referencias intertextuales (relación con la tradición literaria) o la referencia a realidades y aspectos del mundo externo al texto, que pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc., se hace necesaria, por tanto, cierta familiarización con las convenciones literarias, que un buen lector reconoce y sabe interpretar. En efecto, “la presencia de una competencia literaria sólo es posible constatarla a partir de los efectos –comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual (...)– que el mensaje provoca en el lector” (Mendoza, 2004), esto es, la capa-

citación para el proceso hermenéutico en última instancia, de donde se desprende que la competencia literaria de los estudiantes se verá enriquecida mediante su exposición a una diversidad de textos, con el fin de generar saberes y asociaciones que hagan crecer su intertexto.

En cualquier caso, se sabe que si la competencia literaria permite reconocer, identificar y diferenciar producciones literarias, esto no posibilita, sin embargo, la definición de literatura –punto en el que han sido mostradas numerosas limitaciones por parte de la crítica teórica–, lo que condiciona igualmente y de inmediato cualquier intento de definición de la competencia literaria (Mendoza, 2004).

## **El canon de lecturas en la escuela**

Todas estas cuestiones son las que conforman el debate sobre el canon, sobre la existencia y funcionalidad de un canon escolar o formativo y sobre el papel de la literatura infantil en él.

Un canon de literatura es una selección de obras y autores prestigiosos que se consideran modelos a imitar y marcos de referencia en la educación y en el ámbito de la crítica literaria. La existencia de estos “modelos” se remonta a la antigüedad grecolatina y siempre ha estado vinculada a la pedagogía, a la instrucción, pues la selección de obras y autores está en relación directa con lo que en cada momento se considera que se debe enseñar, con los valores que se quieren transmitir por medio de la enseñanza (Pozuelo, 1996).

Hoy en día, parece indiscutible la afirmación de que la literatura infantil contribuye en gran medida a la formación de lectores competentes porque son estos textos los que inician al niño en el reconocimiento de las peculiaridades de lo literario (lenguaje, temas, géneros, símbolos, etc.) y los que permiten poner en marcha las diversas actividades formativas que implica la educación literaria. Así lo afirma el profesor Mendoza (2002), quien señala que, desde hace tiempo, las obras de literatura infantil forman parte de las lecturas que se hacen en las aulas, aunque los maestros disimulen su presencia y no la mencionen en sus proyectos y programaciones,

convirtiéndolas en un canon oculto que urge poder elevar a la categoría de canon escolar o formativo junto con los otros materiales “clásicos” y explícitos.

Al respecto, cabe señalar el hecho de que, pese a los planteamientos novedosos que se están produciendo en el campo de la didáctica de la literatura (educación literaria, competencia lectora, intertexto, recepción estética, etc.), los materiales literarios sobre los que se han de articular las correspondientes secuencias didácticas siguen siendo, en gran medida, los mismos, es decir, el canon no se ha puesto en cuestión, ignorando, de este modo, esto que Mendoza señala con contundencia:

La especificidad formativa de un canon literario es la clave para una sistematización coherente del conjunto de saberes que constituyen la competencia literaria. El canon pauta el itinerario de acceso a la educación literaria siempre que se muestre lo específico del hecho literario y lo genérico de la faceta cultural de la literatura. Cuando el canon se establece con criterios didácticos, en él se recopilan los diversos tipos que pueden ser desarrollados en las secuencias didácticas de un determinado currículum, de acuerdo con los intereses y el nivel de formación de los alumnos. (2002: 27)

Esta evidencia resulta indiscutible si admitimos el hecho de que el objetivo central de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria no es otro que el de crear lectores, con todo lo que ello implica. Sin embargo, la escuela parece haberse quedado sola en la tarea de promover la lectura y así, pese a que en ella los niños leen obligados, no llegan a convertirse en lectores porque la lectura no ha de ser una tarea escolar, sino una acción cultural conjunta que depende tanto de las familias como de las instituciones culturales y políticas (Fernández, 1997).

Pese a esta reivindicación de responsabilidad compartida, se ha de reconocer que el aula sigue siendo un espacio idóneo para fomentar la lectura y, para ello, las actividades de la clase deben organizarse alrededor de la misma. Precisamente por eso, la selección de textos se convierte en un problema metodológico y formativo: esta

selección y la determinación de un canon de formación literaria son facetas de un mismo aspecto del diseño del currículo, la concreción de los modelos literarios que constituyen la base formativa de la educación literaria. A nuestro juicio, desde la perspectiva didáctica, esta debe hacerse teniendo en cuenta varios tipos de criterios.

Unos habrán de estar relacionados con el descubrimiento de la literatura como fuente de placer y enriquecimiento personal (criterios formativos, estéticos y culturales). Habrá que buscar temas relacionados con la edad, el contexto social y cultural, los gustos y las capacidades de los alumnos, a quienes los libros interesan más por lo que dicen que por cómo lo dicen. Asimismo, los personajes deben permitir al lector cierto grado de identificación –sobre todo en las etapas de construcción de la personalidad– y el lenguaje debe ser correcto y variado, pero que esté en consonancia con la capacidad comprensiva de los receptores. También, el atractivo de las formas (portada, tipos de letras, ilustraciones, papel, etc.) tiene gran importancia.

Otros, en momentos posteriores, relacionados con el conocimiento de hechos y realidades literarias (criterios preceptivos). Progresivamente, habrá que ir incluyendo lecturas que, además de ser motivadoras, proporcionen conocimientos literarios más complejos. Poco a poco, en la adolescencia, el contenido reflexivo de los fragmentos y obras seleccionadas deberá superar a la acción.

Un tercer grupo se orientará a desarrollar la competencia lectoliteraria, a la ampliación del intertexto y de todas las estrategias necesarias para acceder sin obstáculos a la literatura.

Aplicando los tres tipos de criterios, nos encontramos con un canon escolar que no debe ser inamovible, que ha de ser variado y que puede organizarse con arreglo a distintos parámetros (géneros, temas, estilos, etc.), delimitado por las características específicas del ámbito educativo (objetivos, nivel de desarrollo de los alumnos, intereses personales, funcionalidad formativa de los textos, etc.) y por los fines de la educación estética y cultural en su proyección lúdica y recreativa. La eficacia de este canon radicará, en gran medida, en las actividades que sobre él se propongan y en su capacidad para lograr el de-

sarrollo conjunto de las habilidades lectoras, del intertexto lector y de la competencia literaria en su conjunto<sup>10</sup>.

## A modo de conclusión

Vista esta aproximación al concepto y a las funciones de la literatura infantil en la educación escolar, procede insistir en que la naturaleza infantil del destinatario nunca debe ser motivo para la alteración cualitativa de las exigencias específicas del lenguaje artístico frente al lenguaje estándar porque esto supone hurtar a los niños un legado y unas posibilidades de crecimiento que les pertenecen con absoluto derecho. Es importante resaltar también que los objetivos de la educación literaria en la escuela han de encaminarse a la creación y consolidación de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, al desarrollo de la comprensión y la competencia lectoras, al conocimiento de obras y autores significativos de la historia de la literatura y a la práctica de la escritura de intención literaria, entre otros aspectos, en suma, al logro de una formación integral, ética y estética.

La formación literaria saca a la luz con toda su fuerza el componente ético del acto educativo: la enseñanza de la literatura obliga a plantearse el verdadero valor de la diversidad social y cultural, a reflexionar sobre cómo se reparte la riqueza cultural y sobre las vías de acceso a la misma. No es admisible, en modo alguno, negarles a los alumnos este bien bajo el pretexto de su escasa competencia o de su poca sensibilidad (Lomas, 2002). De aquí la importancia de pensar cuidadosamente sobre las obras, los textos y los auto-

res con los que habitualmente se trabaja y que se proponen como lecturas y, por lo mismo, como modelos lingüísticos y vitales: todos han de encaminarse a revelar a los niños el entramado que constituye la literatura, lo que cada obra literaria tiene de textura –de *texto*–, de urdimbre en la que se tejen nuestros sueños, nuestras aspiraciones, nuestros sentimientos, nuestras miserias y nuestras grandezas, nuestro ser más profundamente “humano” en el pleno sentido de esta hermosa palabra.

## Reconocimientos

Proyecto del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada (España): “Canon literario, literatura infantil y juvenil y animación a la lectura en entornos educativos multiculturales”.

## Bibliografía

- Albanell, Pep *et alii*. (2002). *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.
- Amo, José de. (2002). *Literatura infantil. Teoría y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Atxaga, Bernardo. (1999). *Alfabeto sobre literatura infantil*. Valencia: Media Vaca.
- Bloom, Harold. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borda, María. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bravo-Villasante, Carmen. (1972). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- Carandell, José María. (1977). “Reflexiones acerca de la literatura infantil”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 36: 19-23.
- Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime (coord.). (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

<sup>10</sup> Al respecto, cabe señalar una cosa que no por obvia ha sido tenida en cuenta: a los alumnos les motivan las obras que son capaces de leer, es decir, aquellas para las que sus habilidades cognitivas (lingüísticas, metaliterarias) y sus intereses les capacitan. De este modo, el canon y la competencia literaria mantienen una relación de interdependencia: según las obras que se lean, la competencia literaria será más o menos amplia y más o menos sólida. En función de lo leído, se desarrollará también, más o menos, la competencia lectora, de forma que la experiencia lectora llevará al alumno al establecimiento progresivo de un canon personal de lectura de ocio distinto al canon académico.

- (2001). *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, Pedro y Cañamares, Cristina. (2007). *Literatura infantil. Nuevas lecturas y nuevos lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, Juan. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Colomer, Teresa. (1991). “Últimos años de la literatura infantil y juvenil. Desde mayo del 68 a la posmodernidad de los ochenta”, en *CLIJ*, 26: 14-24.
- (1997). “Cómo enseñan a leer los libros infantiles”, en F. J. Cantero *et alii.* (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- (2000). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- (2002). “Una nueva crítica para el nuevo siglo”, en *CLIJ*, 145: 7-16.
- Colomer, Teresa y Durán, Teresa. (2000). “La literatura en la etapa de educación infantil”, en M. Bigas y M. Correig (ed.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Croce, Benedetto. (1947). *Breviario de estética*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Díaz-Plaja, Ana; Prats, Margarida. (1998). “Literatura infantil y juvenil”, en Mendoza, Amando (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Durán, Teresa. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Fernández, Victoria. (1997). “Literatura infantil y juvenil: panorama crítico”, en Cantero, F.J. *et alii.* (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- García Padrino, Jaime. (1988). “La literatura infantil y la formación humanística”, en García Padrino, Jaime y Medina, Amando (dir.) *Didáctica de la literatura*. Madrid: Anaya.
- (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la literatura infantil española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez-Villalba, Elena. (1998). “Literatura infantil y lenguaje literario: consideraciones estéticas y didácticas”, en Romero, A. (dir.) y Salinas, F. (coord.). *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González Gil, Dolores. (1979). “Literatura infantil, necesidad de una caracterización y de una crítica literaria”, en *Cauce*, 2: 275-300.
- Iser, Wolfgang. (1989). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Janer Manila, Gabriel. (1979). *La literatura infantil*. Palma de Mallorca: Embat.
- (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona: Aliorna.
- (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona: Pirene.
- Lomas, Carlos. (2002). “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”, en *Kikiriki*, 64: 43-50.
- (coord.). (2008): *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graó.
- López Tamés, Román. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Santander.
- López Valero, Amando y Encabo, Eduardo (coord.). (2004). *Didáctica de la literatura*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Medina, Arturo. (1988). “Didáctica de la literatura”, en García Padrino, Jaime y Medina, Arturo (dir.). *Didáctica de la literatura*. Madrid: Anaya.
- Mendoza, Antonio. (1997). “El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector”, en E. Barcia (ed.). *Cuentos y leyendas de España y Portugal. II seminario internacional*. Mérida (Badajoz): Editora Regional de Extremadura.

- (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime (coord.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001). "Sobre la reorientación de la crítica en literatura infantil y juvenil", en Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime (coord.). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- (2002). "La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria", en Hoyos, María et alii. (ed.). *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A.; López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Morote, Pascuala. (1991). "Hacia un concepto de la literatura infantil y juvenil", en *Monteolivete*, 8: 111-116.
- Pozuelo Yvancos, José María. (1996). "Canon: ¿estética o pedagogía?", en *Ínsula*, 600: 3-4.
- Rienda, J. y Rodríguez Fuentes, A. (2009). "Enseñar literatura mediante guías de trabajo autónomo", en *Libro homenaje al profesor Antonio Romero*. [En prensa].
- Rodríguez López-Vázquez, Alfredo. (2000). "Aspectos de didáctica de la literatura", en *Educación lingüística y literaria. Actas del II Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez Corral, Luis. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Tabernerero, R. y Dueñas, J. D. (2003). "La adquisición de la competencia literaria: Una propuesta para las aulas de infantil y primaria", en Mendoza, Antonio y Cerrillo, Pedro (coord.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha, pp. 301-335.