

ESO LE PASÓ A UN AMIGO EN UN REINO LEJANO: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DATOS INCÓMODOS Y POLÉMICOS EN LOS LIBROS PARA NIÑOS?

doi.org/10.15452/SR.2020.20.0009

Lillyam Rosalba González Espinosa

Universidad de Ostrava

República Checa

lillyam.gonzalez@osu.cz

Resumen. La literatura infantil realista producida en América Latina en los últimos treinta años permite ver de qué manera el autor transmite al lector información sensible considerada compleja de comunicar a un lector en formación (niños y jóvenes, específicamente). En este artículo se indaga en algunas de las razones por la que dicha situación está presente en la literatura infantil y cómo se presenta al probable lector. Las dos primeras partes exponen algunas generalidades sobre cómo se concibe el libro infantil en la actualidad y en la segunda parte se introducen algunos ejemplos concretos sobre esta cuestión en algunos títulos publicados en Colombia en el siglo XXI.

Palabras clave. Literatura infantil. Realismo en la literatura. Lector. Temas complejos. América Latina.

Abstract. *It Happened to a Friend in a Land Far, Far Away: Why Include Uncomfortable and Controversial Topics in Children's Books?* Realistic children's literature published in Latin America in the last thirty years allows us to see how the author transfers sensitive and complex information to the young reader. This article aims to present some of the reasons of this issue and the way the author approaches a potential reader. The first two parts provide general information about current children's literature and the last one introduces some specific examples related to this topic in Colombian books published in the 21st century.

Keywords. Children's Literature. Realism in Literature. Reader. Complex Topics. Latin America.

1. Introducción

En algunos títulos recientes de literatura infantil realista de América Latina pueden encontrarse dos universos presentes en el relato: el universo de lo infantil, por una parte, y el universo de la realidad que afecta e incide en el protagonista, por otra. Esos dos universos paralelos se entrecruzan y se desarrollan de acuerdo con varios elementos que vale la pena analizar si se quiere observar de qué modo la literatura infantil muestra tales aspectos y cómo el autor plantea una ética a través del texto.

En este tipo de libros de LIJ¹ es evidente cierta postura para mostrar una problemática a través de un personaje que humaniza el conflicto y lo sitúa de lado de la infancia. De este modo, ese niño protagonista confronta un acontecimiento que cambia de rumbo su vida diaria y que le exige hacerse un replanteamiento frente al mundo conocido; y en ese giro se manifiesta esa parte conflictiva, que muchas veces ni sabía que existía y se vuelve su nueva realidad, en la que observan ciertas problemáticas (tanto sociales como políticas) que pueden asemejarse con situaciones comunes en América Latina. No es sencillo incluir datos o informaciones difíciles de asimilar, no obstante, pueden encontrarse decenas de títulos en la región que indagan en dichas cuestiones.

El objetivo no es entrar a debatir si estos títulos contienen una finalidad moralizante: vale tener en cuenta que hay una intención planteada *per se* al tratarse de libros que muestran de qué manera un grupo específico –los niños y los jóvenes– se enfrenta a su realidad cotidiana, sumergida en ocasiones en conflictos sociales y políticos en los que los miembros no inciden de manera directa y en numerosas ocasiones suelen no tener una perspectiva histórica de los fenómenos sino *a posteriori*. En las siguientes líneas quisiera presentar algunas generalidades y ejemplos sobre dicha cuestión.

2. La necesidad de hacer lectores

En LIJ es común encontrar al escritor y al lector en un entorno en el cual la información se tamiza a través de varios filtros: no solo se plantea una realidad específica y conflictiva que afecta un país, sino que van surgiendo al cernirse el hecho histórico enciclopédico, como las guerras independentistas, el siglo XX, la desigualdad, la pobreza, las dictaduras, las guerras civiles, el conflicto armado, etcétera. Posteriormente se filtran las diferentes instituciones sociales –en especial la familia y la escuela– y los adultos sobresalientes de los grupos sociales (padres y maestros), hasta llegar al punto más vulnerable de dicha sociedad organizada: los niños y los jóvenes.

Que los menores de edad sean considerados elementos especialmente vulnerables arroja evidencia acerca de una ideología concreta frente a estos libros o al menos una especificidad. Estas narraciones parten de una premisa en la cual los niños y los jóvenes deben ser protegidos, cuidados y amados por su familia; en la que sus cuidadores (padres, maestros) son responsa-

¹ Literatura infantil y juvenil, LIJ de aquí en adelante. Una versión inicial de este trabajo hace parte de mi tesis de grado doctoral «La violencia y la problemática social colombiana como argumento y trasfondo del libro infantil».

bles de guardarlos de los peligros y mantenerlos al margen de lo que ocurre en el exterior. Se está ante una concepción en la cual el niño es un ser vulnerable en proceso de formación, que más adelante será parte activa de la sociedad que lo protege.

Tal idea de la niñez se corresponde con la idea moderna de la infancia, una visión amparada en los principios de la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, de 1989². Se subraya este punto porque la omisión de estos derechos es parte del conflicto desarrollado en numerosos títulos de LIJ y es desde ese foco como se ha construido este tópico en algunos países de América Latina.

Para nombrar brevemente un par de casos, en Argentina y Chile se ha publicado un número considerable de libros de literatura infantil y juvenil sobre las dictaduras, entre los que destacan, por su difusión y la popularidad de la que gozan, *El mar y la serpiente* (2005), de Paula Bombara, en Argentina, o *La composición* (1998), de Antonio Skármeta, en Chile. En el caso colombiano, más de una docena de títulos indagan sobre temáticas referentes a su conflicto armado³.

Dicha situación plantea una mirada en la que el lector asume la lectura con una versión preconcebida de lo que es el mundo infantil, y con un posicionamiento ideológico en el cual el niño y el joven son el núcleo de la familia y la sociedad y, por consiguiente, no deberían ser víctimas de las situaciones que se están presentando en el relato.

La voz infantil convive en el mismo espacio de los adultos, pero expresa la problemática desde el punto de vista de la infancia. A través de estos personajes infantiles, el escritor –que es un adulto– transmite su visión de mundo y espera que su lector ideal –el niño o el joven– recoja parte de lo que él pretende comunicar.

Cabe aquí reflexionar sobre la manera en que algunos estudiosos de LIJ se plantean el modo en que el niño lector construye significados a través de la lectura. Teresa Colomer resalta, en «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido» (2001), un aspecto a traer a colación y que muchos de los críticos han subrayado en los estudios de LIJ: durante el siglo XX la literatura infantil fue perdiendo su explícito tono moralizante (que prevalece aún en algunos títulos usados en la escuela) y fue transformando la manera en que los niños apreciaban los procesos de lectura y de escritura; por consiguiente, cambió la noción de proponer la lectura de libros únicamente para *instruir* y se expandió hacia una donde el libro es un *instrumento* fundamental en el proceso integral de aprendizaje.

2 La Convención de los Derechos de los niños de 1989 de las Naciones Unidas enfatiza que el niño tiene los mismos derechos que un adulto y, adicionalmente, por su vulnerabilidad, cuenta con otros derechos que acentúan la necesidad de ser protegidos y crecer en una familia en medio de «un ambiente de felicidad, amor y comprensión». Asimismo, debe ser educado dentro de unos valores comunes para vivir en sociedad, considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad (1989:12).

3 Sobre el interés por estos temas y su desarrollo, ver el artículo «Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana» (2016), de las investigadoras Alice Castaño-Lora y Silvia Valencia-Vivas. El artículo ubica y analiza una docena de títulos de LIJ, publicados en los últimos 30 años, con temáticas que abordan la violencia en Colombia.

La literatura infantil se distingue como una literatura productora de sentido, al modo de la literatura para adultos. En este punto cobra sentido la afirmación de Bajtin sobre la literatura como reflejo de «la totalidad del horizonte ideológico» (Bajtin, 2002: 56), y la LIJ, enfatizando en la particularidad de que los lectores son niños y jóvenes, quedaría inscrita también en dicho horizonte. El acto de leer en el ámbito infantil es percibido en la actualidad de un modo más complejo y tiene una incidencia vital en el proceso de aprendizaje. En palabras de Colomer, la lectura ofrece «modelos de lengua y discurso», genera «un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo» y es un «instrumento de inserción del individuo en la cultura» (Colomer, 2001: 5)⁴; los niños y los jóvenes son sujetos lectores que interpretan el contenido de los libros, así como su propia realidad y la que los rodea.

Vale la pena resaltar la importancia de los planes de lectura en América Latina y su efecto en la escuela, la industria editorial y la esfera política. Al comienzo de la década del 2000 hubo varias iniciativas de carácter nacional que buscaban fomentar la lectura y la escritura en la región. Estos planes nacionales de lectura ofrecieron una particularidad y es que superaron el mero campo de la alfabetización y se enfocaron, como se expresa en el *Estudio comparado de planes de lectura* (2007), en la función social que cumple la lectura, percibida como un ejercicio de formación de ciudadanos críticos que ejercen sus derechos en la medida que acceden al conocimiento.

El acto lector se considera una manera fundamental de aproximarse a la realidad: se evita la repetición de fórmulas que se le deben dar al niño para que abandone las ligas del analfabetismo funcional, y se ahonda en la formación de un lector crítico. Se tiene también en cuenta la edad para ir complejizando los contenidos, aunque no significa que sea un aspecto dogmático, intransigente o limitante; eso sí, suelen recomendarse títulos aconsejados para edades específicas. De hecho, en los catálogos de LIJ generalmente se organizan los libros por colores y nombre de colección, equiparables con determinados rangos etarios, para facilitar su identificación, lo que permite que los docentes, padres y mediadores diseñen un menú de actividades de acuerdo a la edad sugerida de lectura.

La clasificación facilita la selección de materiales para los niños y jóvenes lectores, pero no es una camisa de fuerza. Como bien lo sugería Teresa Colomer, los niños no tienen mayor dificultad para entender que la literatura desarrolla un lenguaje especial ni para comprender los códigos presentes en esta. «A los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje» (Colomer, 2001: 10) y ese uso especial les permite leer –o que les sean leídos– libros que en un principio se pensarían adecuados para un público con más competencias lectoras.

4 La lectura como inclusión social es un concepto de vital importancia en las nuevas perspectivas de la lectura y el acto lector. Esta premisa está contemplada en el manifiesto de la Unesco «En favor de las bibliotecas públicas» en donde se resalta el papel que juega una biblioteca pública y el acceso a la información en «la libertad, la prosperidad y el desarrollo de la sociedad», en la cual los ciudadanos «pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo dentro de la sociedad» (párr. 1). Este manifiesto, del año 1994, refleja el cambio y la importancia que se le da a la lectura, efecto que se percibe también en el ambiente educativo.

3. Un mundo detrás del lector en formación

Aidan Chambers, escritor de LIJ e investigador de los procesos de lectura del lector infantil, se pregunta si los niños tienen la capacidad de ser críticos frente a lo que leen. En su libro *Dime*, Chambers considera que esta capacidad es innata en los niños y, además, estima que el niño está en capacidad de hacerse preguntas desde lo leído, de lanzar opiniones y de tener inquietudes frente al universo representado en el texto. La noción de que el joven lector es incapaz de interpretar de modo crítico una lectura viene de la concepción escolar tradicional que se concentraba en una lectura comprensiva del texto, basada en ejercicios esquemáticos, repeticiones o lecturas modélicas, «abstracciones, intelectualismo carente de emoción y una calculada disección» (Chambers, 2007: 17). El niño produce sentido, pero este frecuentemente se da en la oralidad, en la cual, subraya Chambers, el maestro debe estar atento para escuchar furtivamente lo que el niño está enunciando. Los niños –y lo dice como una suposición a partir de sus observaciones de campo– esperan que el maestro «los ayude a articular el significado, no diciéndolo en su lugar, no explicándoselo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos» (2007: 20).

Escritores, editores y mediadores tienen una gran responsabilidad en los procesos de lectura de los niños. En cuanto el niño lee por sí mismo y va adentrándose en el sentido del texto, gran parte del trabajo que hay detrás –desde la escritura y edición hasta la elección del texto para el momento y contexto indicados– le corresponde a los adultos; así, estos deben tener en cuenta el andamiaje de desarrollo integral del niño y también considerar que lo ideal es que este niño continúe leyendo en su adolescencia y posterior adultez y pueda enfrentarse –sin mediador– como lector competente a cualquier tipo de texto.

En consecuencia, el mediador debe estar actualizado sobre las novedades editoriales, debe tener una idea de qué hay en el mercado para el público en formación, cuáles títulos serían idóneos para el niño lector y qué otros materiales complementarios deberían utilizar para ayudar a que el lector construya sentido. Es decir, si el niño está leyendo una novela sobre el desplazamiento forzado de personas, como es el caso de *El mordisco de la medianoche* (2010), del colombiano Francisco Leal, se le deben facilitar otros elementos para analizar la situación y que el libro no se considere solamente como un título que aborda un evento problemático, sino que se dimensione a partir de lo narrado: una niña indígena que debe dejar su lugar de origen por causa de los grupos al margen de la ley que amenazan a su familia, y que se corresponde con una situación frecuente en la historia social colombiana, que necesita de contexto para ser comprendida mejor.

4. Los límites de lo narrado

Se ha abierto un debate en el campo de la literatura infantil sobre cómo debe escribirse y qué debe presentarse al niño o al joven lector desde dos estrados: de un lado están los que defienden lo literario y, del otro, los que piensan primero en el niño. En el artículo «Ideology and the Children's Book» (1988), Peter Hollindale presenta estas dos miradas y las cuestiona, poniendo en entredicho si la finalidad de la literatura debe ser concentrarse únicamente en el concepto

literatura-libro, o en el concepto *infantil-niño lector*. Tal asunto parece de nunca acabar, pues ambas partes tienen claras sus consignas: que la literatura infantil debe sobresalir por la calidad y, por el otro lado, que la literatura infantil debe estar de modo constante preguntándose por quién es el niño lector y, asimismo, acomodándose a los requerimientos que este grupo exige o los que se le planteen.

Quiero citar rápidamente el caso de *El renacuajo paseador*, de Rafael Pombo, texto clásico de la literatura infantil colombiana, y tal vez la composición infantil más importante y difundida en el país. Hace parte de la colección *Cuentos Pintados* (1867), publicados en Nueva York por la editorial Appleton. Este conjunto de cuentos está inspirado en las *Nursery Rhymes* inglesas, que fueron adaptadas por Rafael Pombo al idioma español. Si bien, según Héctor Orjuela (1965, 1975), tan solo una tercera parte de las composiciones infantiles de Pombo podrían denominarse originales del autor, lo cierto es que sus adaptaciones no se consideran plagio: muchas de estas rimas y fábulas que vienen del folclor popular europeo, son adaptaciones que se denotan con un sello de origen colombiano. No son versiones, como subraya Orjuela:

Sobrias o estereotipadas de las fábulas de Esopo y Fedro, ni la penetración psicológica de La Fontaine. Tampoco se inspira en la sátira subida de tono y polemista tan característica de Iriarte. La burla del colombiano es más espontánea y sencilla, como nacida de las reacciones de un observador bonachón que sonríe maliciosamente al escudriñar las ridiculeces de la vida y la sociedad (Orjuela, 1975: 279).

En esa poética «bonachona, espontánea y sencilla» se inscribe *El renacuajo paseador*, que se basa en la rima inglesa «A Frog He Would A-Wooing Go». En los versos se nos cuenta la historia de Rinrín, un renacuajo que, pese a las advertencias de su mamá, se va de fiesta con su amigo Ratón a una «francachela y comilona» en la casa de doña Ratona. En plena fiesta son atacados por unos gatos que, en cuestión de minutos, se comen a los ratones y, aunque Rinrín logra escapar, cae en la huida y un pato se lo traga. El poema termina con un colofón que subraya que la madre de Rinrín se ha quedado sin la compañía de su hijo: «Y así concluyeron, uno, dos, tres / ratón y ratona y el rana después; / los gatos comieron y el pato cenó / y mamá ranita solita quedó» (Pombo, estrofa final de *El renacuajo paseador*). *El renacuajo paseador* es memorizado por los niños y no hay colombiano que no conozca, al menos, algunos de sus versos.

Se trata de una rima con un final perturbador que los adultos han notado y presentado al niño de diferentes maneras para suavizar el contenido. Por ejemplo, la edición de los *Cuentos Pintados* ilustrados por Ivar Da Coll (primera edición de 2008), transmite un mensaje desemejante a través de las ilustraciones: se muestra una versión paralela donde Rinrín, un sapo con características de niño que vive en la costa colombiana y lleva el sombrero «vueltaio» típico de la región Caribe, sale a jugar con sus juguetes, entre estos, un ratón de peluche y un flotador de plástico con forma de pato. La historia toma un rumbo diferente en las ilustraciones, eludiendo el final trágico que contiene la versión original. En los dibujos de Da Coll, Rinrín pasa su día jugando con sus muñecos y, en la noche, cuando se queda dormido en la playa, su mamá pasa a recogerlo a él y a sus juguetes para llevarlo de vuelta a casa a dormir, mostrando en los dibujos

que la acción hace parte de los juegos del niño y que tanto él como el ratón y el resto de los juguetes están intactos.

Ante esta interpretación, Da Coll comenta que su acción como ilustrador estuvo determinada por la comprensión de que «Rinrín Renacuajo me pareció que tenía elementos muy violentos que se habían ilustrado recurrentemente, entonces yo dije, vamos a hacer un juego en el que el sapito representa, con los títeres, lo que está sucediendo, como para alivianarlo un poco, porque ese Pombo es mi lectura, mi interpretación personal» (en entrevista a la revista *Bocas*, 15 de marzo de 2016).

En este caso en particular, es evidente que los adultos han transformado o reinterpretado elementos de la versión original y plantean otra perspectiva de lectura ante el efecto dramático del final de esta rima de Pombo, que podría afectar al niño lector.

Ocurre algo parecido con algunos títulos tradicionales y, principalmente, con los cuentos de hadas, que con la nueva ola de adecuación moral o de inclusión ya no se recomiendan o se sugiere que mejor no sean leídos por los niños porque son ideológicamente conflictivos o complejos, o porque ya no se ajustan a los ideales actuales de la LIJ, bien por no ser políticamente correctos, o porque sus valores son caducos, o porque la acción representada se considera anticuada, de poco interés para los lectores o inadecuada, como ocurre con *El renacuajo paseador*.

Pero también las imágenes transmiten información veladamente. Algunas fechas, señales, símbolos y dibujos funcionan como hipertextos. Por ejemplo, en el caso de *Camino a casa* (2008), de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, se muestran dos imágenes que contienen dos fechas que pueden pasar inadvertidas: 1948 y 1985 (esta segunda fecha no se ve nítida en la ilustración). Las fechas aparecen, la primera al principio del libro en el pedestal vacío de una estatua y, la segunda, al final en una pila de periódicos arrumados en la habitación de la familia. Esas dos fechas, que no tienen una conexión aparente con lo que se está narrando, se corresponden con dos sucesos históricos: 9 de abril de 1948, día del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y el consecuente «Bogotazo», y el 6 de noviembre de 1985, fecha en que el Palacio de Justicia fue tomado por la guerrilla del M-19 y retomado por el ejército nacional. Para un lector que conozca la historia de Colombia, estas dos fechas son reveladoras y le otorgan nuevas significaciones al libro.

Camino a casa muestra la relación de una niña con un león que la acompaña en sus actividades cotidianas. El padre de la niña está ausente y aparece en la última viñeta del libro en una fotografía sobre la mesa. Con los datos adicionales de las fechas, más lo que alcanza a leerse en los titulares del periódico en el suelo («familiares de desaparecidos») la historia sugiere una lectura que permitiría pensar en que la desaparición del padre tiene que ver con aspectos del conflicto colombiano, que se trata de un líder político desaparecido o que pudo haber sido una de las víctimas desaparecidas durante la toma del Palacio de Justicia, o que la fechas aparecen allí para cumplir un papel simbólico que enlaza la ausencia del padre con la historia colombiana del siglo XX, entre otras múltiples posibilidades que se abren al considerar estas dos fechas.

Estos índices no son tan evidentes y me atrevería a decir que están pensados para que el adulto que lo está leyendo –no tanto el niño– los encuentre y se pregunte por qué fueron dibujadas y por qué no pueden considerarse elementos fortuitos dentro del conjunto de ilustraciones que conforman el libro álbum.

Los datos pueden ser sutiles, como los anteriores, o expuestos punto por punto para que el lector complete la tarea. Quisiera presentar un caso concreto para después enlazarlo con la conclusión de esa breve exposición. En *Mambrú perdió la guerra* (2012), de Irene Vasco, Emiliano, el joven protagonista, busca información sobre la desaparición de sus padres, quienes trabajan en una organización para ayudar a los campesinos a recuperar sus tierras. Emiliano encuentra en un periódico información sobre una persona, cercana a la familia, que ha sido asesinada:

En la mesa de la biblioteca había un periódico abierto y, en medio de la página, se veía una foto grande, a todo color, de otro de los amigos de mis papás. La curiosidad me obligó a leer, pero hubiera preferido no hacerlo.

LÍDER COMUNITARIO ASESINADO

El dirigente Raúl Medina, quien acompañaba a los campesinos de Loma Alta en los procesos de recuperación de sus tierras, fue encontrado muerto de tres balazos bajo el puente de la avenida El Corral. [...] Pasamos una hora entera navegando sin que se ampliara la noticia en ninguna parte. Sólo en el blog de la fundación se mencionaba el nombre del líder comunitario. En el artículo se hacía una denuncia de los grupos económicos nacionales e internacionales que quieren arrasar los cultivos clásicos de los campesinos y sustituirlos por enormes plantaciones de palma africana. Leí que grandes empresarios persiguen y sacan a los pequeños propietarios de las parcelas a punta de amenazas y de masacres, y que dirigentes comunitarios como Raúl Medina están empeñados en remediar la situación y en apoyar a los campesinos (Vasco, 2012: 29).

En el párrafo citado, el narrador presenta una situación conflictiva actual. Las organizaciones que trabajan en pro de la recuperación de tierra y la compra o despojo de terrenos para la siembra de palma africana es un tema en debate desde el año 2000, cuando se empezó a cultivar de forma ilegal este tipo de planta en extensas zonas tropicales de Colombia. La denuncia ha acaparado la atención de ecologistas y diferentes ONG por los peligros para el hábitat al sembrar este tipo de palma. Además, genera exclusión y violencia debido a que militarizan o paramilitarizan las zonas de cultivo, por lo que centenares de campesinos se ven obligados a vender a bajos precios o a dejar su tierra⁵, eso sin considerar que es un tema que ha aparecido incesantemente en la televisión y en internet, por las implicaciones que puede tener para la salud el consumo de aceite de palma, cuyos efectos nocivos se mencionan continuamente.

Hay que apuntar que el tema del cultivo de la palma africana era coyuntural para el momento de publicación de *Mambrú perdió la guerra* (2012) e involucraba a docenas de países; por consiguiente, el conflicto no es único de una región y puede llevar a otros niveles la discusión: tanto a las consecuencias ecológicas de este fenómeno como, entre otras, a las implicaciones políticas y sociales que parecen desatarse en los lugares en que se cultiva, como se expone tangencialmente en el relato de Vasco. Un mediador vería en este título la excusa perfecta para hablar del asesinato de líderes sociales, el papel de los medios de comunicación y las bibliotecas en el mundo actual, la ecología, las organizaciones sin ánimo de lucro, el exterminio de los osos

5 El fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de la OEA subrayó en 2003 cómo empresas extranjeras han estado cultivando la palma de forma ilegal «con la ayuda de la protección armada perimetral y concéntrica de la Brigada XVII del Ejército y de civiles armados» (Resolución del 6-3-2003).

panda, la fauna en peligro de extinción, la alimentación saludable y tantos etcéteras como el mediador encuentre. Aunque ¿qué tanto llegarán a trascender títulos que buscan corresponderse con los temas de moda o coyunturales de un país, cuando estos temas salgan de la agenda pública o la coyuntura cambie?

5. Conclusión

Con los ejemplos aquí presentados no quiero concluir que la literatura infantil ha encontrado la manera ideal de comunicar asuntos complejos de la realidad del siglo XXI o que los títulos aquí presentados son los nuevos clásicos de la literatura infantil latinoamericana o colombiana. Más allá de juzgar su pertinencia, lo que se quería era presentar algunas propuestas de comunicar dichos temas, mediante el uso de señuelos que permiten al lector iniciar sus propias indagaciones.

Podría ser a través de relecturas de textos clásicos problemáticos, sugiriendo lecturas acopladas o novedosas para los niños actuales, sin violencia, sin escenas polémicas, cambiando la ideología de los protagonistas o sugiriendo hechos puntuales, dirigidos específicamente a un lector acucioso que indagará a partir de lo presentado para construir sentido, o podría ser también usando el relato como medio para acercar la realidad inmediata y conflictiva al público lector.

Vemos que lo pedagógico se dimensiona y muestra una situación en la que la lectura es el eje de los procesos de formación de ciudadanos. Este aspecto puede a veces, como con el enfoque moral y didáctico tradicional, trasladar a los libros la idealización del deber ser del niño, de los libros y de la literatura. La sociedad ve los libros como un instrumento para que los menores de edad practiquen la lectura, la comprensión lectora y también se instruyan en prácticas sociales y en competencias ciudadanas; por ello, y conscientes de su responsabilidad, quieren estar convencidos de que el libro seleccionado es definitivamente el adecuado. En esta cadena también el escritor intuye que el lector que abarcará su texto quizá necesite de un impulso para penetrar en toda la dimensión de la interpretación, pero como lector puede reconocer ciertos índices que le invitan a profundizar –a veces con la ayuda de un mediador– en el conflicto presentado y lo que hay detrás.

Que el niño se involucre con la literatura desde muy pequeño, que indague en los libros recomendados para su edad y que se interese también por otros libros más «difíciles» no es inusual. En ese sentido, los catálogos no pretenden ser coercitivos en el desarrollo lector del niño y los jóvenes. Hay un asunto a subrayar en este punto, referido a los alcances de la literatura infantil; como ya mencionamos, su sentido tradicional se expande, a la vez que pasa a figurar como fundamento del desarrollo integral del ser humano. Su horizonte de acción no se ciñe a la escuela o al hogar, mas sus parámetros, recomendaciones y sugerencias siguen siendo tenidas en cuenta en el ámbito educativo para desarrollar un sentido crítico y un hábito lector. Esto señala un aspecto que es inseparable de la literatura infantil: la LIJ actual se piensa muy cuidadosamente, con aspectos que dosifican los contenidos y la complejidad de estos títulos, de manera que el acto de leer es visto como un proceso que involucra a otros entes de la sociedad

organizada. En resumen, estos fundamentos de la lectura en la infancia inciden en la percepción de lo que los niños pueden leer y abren el menú de temas, permitiendo que se consideren temáticas que tocan el mundo cotidiano de los niños y jóvenes, incluso las que podrían considerarse no pertinentes para el caso latinoamericano, en concreto, con aquellas que tienen que ver con su historia política, debido a su multiplicidad de versiones, consecuencias y puntos de vista para abordarla.

Cabe decir que pretender que la literatura infantil sea homogénea, que responda a unas necesidades y que se amolde a las inquietudes de un grupo específico es negar lo que esta encierra, es volver atrás con los conceptos que se le han dado a la literatura y al lector infantil. Toda la teoría en torno a construir lectores críticos y mejores ciudadanos tiene pies de barro si se cree que los libros para niños dicen y reflejan una sola cosa.

En síntesis, la literatura infantil contiene ideologías, explícitas, implícitas o incluso involuntarias (no notadas por el autor), y precisamente de esto se trata la literatura. Por otra parte, vale resaltar las estrategias de las que se valen los autores para introducir hechos documentados, aspectos concretos de la historia social y política a través de incisos para que el lector curioso profundice, y ese es un camino que acertadamente han tomado algunos autores, pensando en no dar un recetario de eventos históricos o de moralidad, sino facilitando algunas pautas que accionen el contexto histórico para que el lector busque más información, proporcionando nombres exactos o con la terminología con la que se exponen en los medios informativos: internet, noticieros, artículos de prensa u otras fuentes de consulta que quizá el joven, si ha llegado a estos títulos por curiosidad los encontrará señalados, y si le genera interés, lo llevará a indagar en torno al hecho en cuestión. La literatura no es una respuesta sino una llave para abrir otra puerta.

No obstante, queda el riesgo de hacer de la LIJ una literatura complaciente, a merced de informaciones que aparentemente ayudarán a construir conocimiento y lectores críticos, pero, por otro lado, serán libros olvidables cuando el tema pase de moda, o reinterpretados de acuerdo con los valores que imperen en una época y luego olvidados en las estanterías de las bibliotecas.

Bibliografía

- » ÁLVAREZ ZAPATA, Didier (2014). *Una región de lectores que crece*. Bogotá: Cerlalc-Unesco.
- » BAJTIN, Mijaíl (2002) *El método formal en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Editora Nacional.
- » BUITRAGO, Jairo; YOKTENG, Rafael (2009). *Camino a casa*. Bogotá: Babel Libros.
- » CASTAÑO-LORA, Alice; VALENCIA-VIVAS, Silvia (2016). «Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana». *Ocnos*, 15.1, pp.114-131. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.862
- » COLOMER, Teresa (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. 22.1, pp. 6-23.
- » CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2003). Resolución del 6 de marzo de 2003. http://www.corteidh.or.cr/docs/medidas/Jiguamiando_se_01.pdf [20. 11. 19].
- » CHAMBERS, Aidan (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » GALLO, Catalina (2016). «La fauna de Ivar Da Coll, ícono de la literatura infantil colombiana». *Revista Bocas*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16537613> [20. 11. 2019].
- » HOLLINDALE, Peter. (1988). *Ideology and Children's books*. Woodchester: Thimble Press. <http://mail.scu.edu.tw/~jmklassen/scu101/gchlit/Holindale-Ideology.doc> [20. 11. 2019].
- » LEAL, Francisco (2010). *El mordisco de la medianoche*. Bogotá: SM.
- » ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). Convención de los Derechos de los niños. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/children/index.html> [20. 11. 2019].
- » ORJUELA, Héctor (1975). *La obra poética de Rafael Pombo*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- » PEÑA, Luis Bernardo; ISAZA, Beatriz Helena (2005). *Análisis comparado de planes de lectura*. Bogotá: Cerlalc-Unesco.
- » POMBO, Rafael (2011). *Cuentos Pintados*. Bogotá: Babel Libros-Panamericana.
- » UNESCO (1994). *Manifiesto en favor de las bibliotecas públicas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112122_spa [20. 1. 2019].
- » VASCO, Irene (2012). *Mambrú perdió la guerra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lillyam Rosalba González Espinosa

Katedra romanistiky
 Filozofická fakulta
 Ostravská univerzita
 Reální 5
 701 03 OSTRAVA
 República Checa