

EL OTRO: TEXTO, IMAGEN Y LECTORES. LA RECEPCIÓN COMO CREACIÓN
DE NUEVOS MUNDOS EN LA LITERATURA INFANTIL

SANDRA NATHALIA PALACIOS ORTEGA

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el
Título de Profesional en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Estudios Literarios

Bogotá D.C, junio de 2019

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Germán Rodrigo Mejía Pavony

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Juan Felipe Robledo

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Liliana Ramírez Gómez

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Jorge Cadavid

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

TEXTO, IMAGEN Y LECTORES

La Recepción Como Creación de Nuevos Mundos en la Literatura Infantil



TABLA DE CONTENIDO

I.	INTRODUCCIÓN	6
II.	EL LUGAR DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL PANORAMA LITERARIO COLOMBIANO	12
III.	A TRAVÉS DEL ESPEJO: EL PAPEL DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD POR PARTE DEL NIÑO.....	32
IV.	LITERATURA INFANTIL: PRODUCCIÓN, CIRCULACIÓN Y RECEPCIÓN	55
V.	UNA CONCLUSIÓN	70

INTRODUCCIÓN

En el panorama literario colombiano, la literatura infantil ha sido considerada como un subgénero y en esa medida, los textos escritos, ilustrados y puestos a circular bajo dicha denominación han sido relegados a un plano secundario; es decir, han sido tratados como una literatura menor. Todo lo anterior guarda estrecha relación con la manera como, desde las instancias de producción y circulación se crean y comercializan los libros para niños pues, como es sabido, instancias como ‘la industria editorial’ operan como un espacio desde el cual se suscribe qué es lo literario, cuáles son sus límites, cuáles sus géneros y sus subgéneros.

Ahora bien, si partimos de la idea de que la literatura estructura la realidad, es necesario aceptar que los textos que leen los niños, durante los primeros años de su vida y formación, operan como un espejo a través del cual aprenden a reconocerse y empiezan a configurar su identidad. En ese sentido, la práctica de lectura es, desde la infancia, un ejercicio activo a través del cual el niño construye un espacio poético propio que le permite empezar a definirse con relación a los demás. En esta tesis plantearemos que, en ese proceso de lectura activo, el niño interviene las dinámicas del mercado editorial y pone en crisis la idea de que la literatura infantil es un subgénero de menor importancia.

Por todo lo anterior, la pregunta general que se abordará a lo largo de este trabajo es la siguiente: ¿De qué manera la recepción de la *literatura infantil* —ejercicio a través del cual el niño configura su identidad mediante la creación de un espacio poético propio— interviene el lugar que se le ha asignado a los textos agrupados bajo dicha categoría y pone en crisis la concepción generalizada de que ésta es una literatura menor? A partir de este interrogante, en el presente trabajo se llevará a cabo una exploración crítica de la literatura infantil colombiana, orientada a cuestionar el lugar de

ésta dentro del panorama literario nacional y a problematizar la idea de que es un subgénero.

De este modo, en el primer capítulo, titulado “El lugar de la literatura infantil en el panorama literario colombiano” se abordarán las preguntas sobre ¿cuál es el lugar de la literatura infantil en el panorama literario nacional? ¿cómo se ha ido configurando, históricamente, el campo de la literatura infantil en Colombia? ¿a partir de qué presupuestos son dichos textos agrupados bajo la categoría de “literatura infantil”? ¿Cuál es la función de la literatura infantil? ¿cómo influye el mercado editorial en la configuración de lo que se considera “lo literario” y en la definición de sus géneros y subgéneros? ¿Cómo ha influido la industria editorial colombiana en la constitución de la “literatura infantil” como subgénero?

A partir de esas preguntas, en el primer capítulo se pondrá en evidencia que hay un vacío crítico, teórico e historiográfico en lo referente a la “literatura infantil colombiana”; además, se problematizarán los presupuestos que, históricamente, han definido el campo de la literatura infantil en Colombia: por un lado, se cuestionará la idea de que existe un “lector-niño” que se aproxima pasivamente al texto y, por el otro, se problematizará la errada concepción de la literatura infantil como una herramienta estrictamente pedagógica. Finalmente, se propondrá un diálogo con la teoría del estadio del espejo de Lacan, a partir del cual se planteará que los textos de literatura infantil operan como un “espejo” a través del cual los lectores infantiles aprenden a reconocerse y empiezan a forjar una imagen de sí mismos en relación con los demás y a construir sus primeras visiones de mundo. Este ejercicio, como se verá, no es acto reflejo; por el contrario, implica un esfuerzo por parte del niño.

El capítulo dos, titulado “A través del espejo: el papel de la literatura infantil en el proceso de construcción de la identidad por parte del niño” se analizará la manera

como los niños, a través de sus ejercicios personales de lectura, construyen sus primeras nociones de identidad y aprenden a reconocerse como un “yo” en cuanto que se relacionan con varios “otros”. Aquí se enfatizará en el hecho de que las primeras experiencias de la identidad que atraviesan las lecturas están mediadas por la presencia de la alteridad: la función del yo está atravesada por la vivencia de ‘lo otro’, experiencia que no dejará de repetirse a lo largo del camino lector.

Este capítulo gira, por lo tanto, en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué sentido son los relatos infantiles un espejo a través del cual el niño empieza a construir su identidad? ¿Qué relación hay entre el reconocimiento del ‘otro’ y la construcción de la idea del ‘yo’? ¿de qué manera la relación entre el yo y todo ‘lo otro’ se reconfigura a partir del ejercicio de lectura? Y, finalmente, ¿cómo se aborda la relación identidad-alteridad en el corpus de texto que se ha seleccionado para llevar a cabo este análisis?

En este capítulo se analizará el modo como la relación entre el yo y el otro es abordada en la selección de textos infantiles que aquí proponemos a partir de la teoría de Lacan y de algunos planteamientos de Roman Jakobson, Tzvetan Todorov y Patricia Valenzuela. Más que un análisis hermenéutico de estos textos, lo que se propone es el bosquejo de algunos lineamientos teóricos para aproximarse a la recepción de la literatura infantil desde la perspectiva de la otredad. Adicionalmente, se defenderá la tesis de que el proceso de lectura de la literatura infantil no es un acto reflejo y que los textos que se agrupan bajo esta denominación no cumplen una función estrictamente pedagógica; por el contrario, en su ejercicio de lectura, los niños llevan a cabo una recepción activa a partir de la cual construyen un espacio poético propio que les permite construir sus primeras imágenes del mundo. En este proceso la función poética es de suma importancia pues posibilita la creación de nuevos mundos.

Finalmente, en el capítulo tres, titulado “Literatura infantil: producción, circulación y recepción” se abordará la relación entre las dinámicas de producción y circulación de textos para niños y la recepción llevada a cabo por los pequeños lectores. La tesis general de este capítulo es que el ejercicio de lectura que llevan a cabo los niños interviene y reconfigura las dinámicas del mercado editorial y, a su vez, reposiciona la llamada ‘literatura infantil’ dentro del panorama de la literatura nacional poniendo en crisis las nociones de subgénero y de literatura menor. Todos estos planteamientos giran en torno a la pregunta sobre de qué manera es la lectura infantil una práctica activa que reconfigura lo real.

Al final de este capítulo se esbozarán unos parámetros intratextuales para la producción de literatura infantil, que se desprenden de este estudio. Además, se propondrán algunas salidas para repensar la noción pedagogía a la luz de la literatura infantil y pensar la literatura infantil desde una nueva concepción de la función didáctica. Por último, se señalará de que modo el espacio de la literatura infantil, al ser un campo en el cuál convergen tantos actores y dialogan todas las esferas que definen ‘lo literario’, tiene la potencialidad no sólo para repensar el lugar de los libros para niños dentro del panorama literario nacional, sino también para repensar la configuración de dicho campo.

De ese modo, el capítulo uno funciona como un breve estado del arte acerca de la literatura infantil en Colombia; en capítulo dos, es un bosquejo teórico orientado a suplir el vacío metaliterario que hay en Colombia en lo referente a la literatura infantil y a proponer unas posibles líneas de análisis sobre los procesos de recepción que llevan a cabo los niños y la manera como, durante la lectura, se reconfigura la relación entre el yo y lo otro. Finalmente, el capítulo tres proporciona unas reflexiones críticas sobre los diálogos que se producen en la esfera literaria y la manera como en estos diálogos

transversales se va tejiendo la literatura infantil, y ofrece algunas ideas para repensar críticamente la relación pedagogía-literatura.

A nivel general este trabajo pretende nutrir la falta de reflexiones críticas y teóricas en torno a la literatura infantil en Colombia y contribuir a desarticular la idea de que esta es una literatura menor o un subgénero literario. El énfasis en esta propuesta de lectura está puesto en el papel de la recepción a través del cual se busca visibilizar de qué modo estos textos operan como un espejo que permite al niño articular un espacio poético propio, definir su identidad, pensarse con relación a los otros y empezar a forjar una visión de mundo mediante la creación de nuevos mundos posibles a través de la lectura.

Detrás de toda esta reflexión subyace la idea lacaniana de que el lenguaje estructura lo real, la convicción de que la literatura es una herramienta que nos sirve para articular y cuestionar nuestra identidad y pensarnos con relación a los otros; la creencia de que toda nuestra experiencia vital está atravesada por la presencia de la alteridad: la experiencia del mundo es, sin lugar a duda, la vivencia de ‘lo otro’; y, la certeza de que, a partir de nuestro ejercicio de lectura del mundo, que inicia con nuestras primeras lecturas infantiles, podemos intervenir y reconfigurar lo real.

1.

EL LUGAR DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL PANORAMA LITERARIO COLOMBIANO

En el panorama de la literatura colombiana, la literatura infantil ha tenido, tradicionalmente, una importancia de carácter secundario con relación al resto de narrativas: los libros para niños han sido considerados como una literatura menor o de carácter secundario y el corpus de textos que se agrupa bajo esta categoría ha sido relegado al estatus de subgénero. Al respecto, Beatriz Helena Robledo, profesora e investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana, experta en Literatura Infantil explica que:

La literatura infantil colombiana no es, ni ha sido nunca, una expresión cultural fuerte. Es decir, en ningún momento de su panorama histórico podríamos ubicar un movimiento, una escuela o una manifestación que nos permita hablar de un conjunto de obras consolidado. Tampoco ha habido una conciencia social generalizada que reconozca su importancia. Su historia se ha ido tejiendo lentamente en un devenir de súbitos estertores y largos periodos de silencio y olvido (Robledo, 1996, p. 45).

Ahora bien, con el ánimo de interrogar el lugar que la literatura infantil ocupa en el espectro de las letras nacionales, es necesario indagar sobre las causas que han llevado a que los libros escritos para un público infantil hayan sido considerados como un subgénero literario: ¿a qué se debe esta minorización de la literatura infantil? ¿A qué razones podemos atribuir la poca visibilidad de la literatura infantil en el panorama literario colombiano?

La primera razón que esboza Robledo es la ausencia de un movimiento, escuela o manifestación orientada a promover este tipo de narrativas y crear la ilusión de

conjunto. Como es sabido, muchas de las literaturas que han logrado posicionarse en el centro del panorama literario nacional lo han hecho a través de ciertas plataformas —revistas literarias, movimientos poéticos— que han agrupado a sus autores bajo un mismo estandarte debido a ciertas coincidencias estilísticas entre ellos, a similitudes en sus elecciones estéticas, puntos de encuentro entre las temáticas que abordan, proximidades en sus apuestas poéticas, etc. Tal es el caso del piedracielismo y del nadaísmo, para citar un ejemplo.

Sin embargo, el hecho de que dentro de la variedad de textos que hoy en día se agrupan en los estantes de las librerías bajo la categoría de literatura infantil no haya resonado un movimiento literario no explica la importancia secundaria de dichos textos, pues, muchas son las producciones que han logrado posicionarse en el panorama de la literatura nacional sin necesidad de estar enmarcadas dentro de una escuela o movimiento.

Ahora bien, la segunda razón que Robledo menciona es que en Colombia no hay una conciencia social generalizada que reconozca la importancia de la literatura infantil. Lo anterior obedece sin duda a la ausencia de trabajos críticos, teóricos e historiográficos, orientados a reflexionar sobre el tema. Como es sabido, la literatura no existe por sí sola, su definición, sus límites, sus géneros y subgéneros, son definidos desde diferentes estancias, a saber, las instituciones académicas que suscriben qué es la literatura, qué es lo literario y qué tipo de productos caben dentro de esta categoría; y el mercado editorial, que agrupa los textos, los etiqueta y los pone en circulación.

Por todo lo anterior, si queremos hacer un diagnóstico acerca de por qué la literatura infantil ha sido abordada a nivel nacional como un género menor, es necesario que revisemos la relación que este tipo de producción narrativa escrita para niños ha guardado con la crítica literaria, la teoría de la literatura y la historiografía literaria

colombiana; y que hagamos un breve recorrido sobre el papel que la industria editorial ha jugado en la consolidación del género.

Como es sabido, la crítica, la teoría y la historiografía de la literatura son prácticas académicas que, de cierto modo, institucionalizan la literatura y organizan el espacio literario. En Colombia, la ausencia de trabajos académicos sobre literatura infantil ha contribuido a que los libros para niños ocupen un lugar marginal con relación al resto de producciones literarias y a que socialmente tengamos una conciencia crítica pobre acerca de este tipo de producción y su importancia, como señala Robledo. En otras palabras, en Colombia hay un vacío metaliterario en lo referente a la literatura infantil, el cual se expresa, en la ausencia de revistas, blogs y folletos de literatura infantil.

Entre el poco material crítico que se encuentra respecto al tema, destaca el Boletín Cultural del Banco de la República en el cual, a petición del poeta Darío Jaramillo, aparecieron, hace algunos años, algunos artículos dedicados a explorar el tema. De este boletín cabe resaltar el artículo sobre Irene Vasco, escrito por Patricia Valenzuela y la reflexión acerca de la obra de Celso Román, de la autoría de Jorge Cadavid, pues en ambos escritos se empieza a bosquejar una reflexión crítica en torno a la importancia de la literatura infantil, a sus particularidades y singularidades y a las características de sus receptores, los niños.

En el artículo “Las voces de Irene Vasco” (2001), dedicado a analizar la obra de la escritora colombiana, Valenzuela articula una reflexión importante en torno al tema en la cual nos invita a pensar la literatura infantil como el Espejo de Alicia donde se suspende la lógica adoctrinada por los límites de la razón y se pisan los linderos de lo imposible. A partir de su reflexión en torno a la obra de Irene Vasco, Valenzuela teje un análisis fundamental en torno a la mirada del lector niño y a su experiencia de lectura en

la cual, los niños “se pasean de un lado a otro del espejo sin dificultad y sin el peso de la culpa” (p. 34) pues no experimentan la distancia entre la perspectiva que el mundo del espejo les ofrece y la perspectiva racional de la realidad. El niño se aproxima al texto con los ojos de quien está descubriendo y explorando y no con la lógica de quien quiere ordenar y conquistar lo que va apareciendo antes sus ojos a través del ejercicio de lectura (Valenzuela, 2001). Este análisis será retomado en el segundo capítulo, denominado *A través del espejo: el papel de la literatura en la construcción de la identidad de los niños*, donde se abordará la idea de la literatura infantil como espejo imaginario que le permite a los niños lectores articular sus primeras imágenes del yo.

Por su lado, el texto “Celso Román: el oficio de relatar el universo” de Jorge Cadavid, nos aproxima, entre otras cosas, a la perspectiva que este autor de libros para niños tiene a cerca de la literatura infantil. Lo interesante de esta perspectiva es el énfasis que Román, al ser interrogado sobre la literatura infantil y su relación con el cine, pone sobre la figura del lector y el papel de la recepción al afirmar que “cuando uno lee, es uno mismo quien hace la película en la intimidad de la lectura” (como se cita en Cadavid, 2007, p. 79). Es importante que hagamos hincapié en este punto pues, a lo largo de este trabajo se analizará la manera en que la recepción que hacen los niños interviene la literatura infantil.

Ahora bien, fuera de ese boletín, de algunas menciones breves en revistas como *Arcadia* y de la investigación exhaustiva que —durante años— ha venido adelantando la profesora Beatriz Helena Robledo, pocas ha sido las reflexiones críticas en torno al tema. ¿Cómo se ha consolidado entonces el campo de la literatura infantil en Colombia? ¿a través de qué medios? ¿por medio de qué instituciones? ¿Mediante el ejercicio de qué tipo de prácticas? ¿a través de qué tipo de agentes?

En primer lugar, es necesario hacer referencia a una serie de galardones y reconocimientos a través de los cuales ciertos autores como Jairo Aníbal Niño, Gloria Cecilia Díaz, Celso Román, Ivar da Coll, Yolanda Reyes, Triunfo Arciniegas, Evelio Rosero, Irene Vasco, Pilar Lozano y la generación posterior integrada por autores como Claudia Rueda, Francisco Leal Quevedo, Jairo Buitrago, Gerardo Meneses, María Inés McCormick y Albeiro Echevarría, se dieron a conocer y empezaron a publicar (Noguera, 2017). Entre estos reconocimientos, destacan el concurso anual Barco de Vapor de la Biblioteca Luis Ángel Arango y los Premios Enka de Literatura Infantil, que, indiscutiblemente, han estimulado, en los últimos años, la producción literaria para niños tal, pues, como señala Beatriz Helena Robledo:

En los últimos años, la producción de literatura infantil y juvenil colombiana ha crecido y ha diversificado sus temas. También podemos decir que han aparecido nuevos autores gracias al estímulo de algunos premios otorgados por entidades públicas y privadas como, por ejemplo: El Premio de Literatura Infantil y Juvenil de la Fundación SM en asociación con el Banco de la República/ Biblioteca Luis Ángel Arango; el Premio Latinoamericano de la Editorial Norma y los estímulos dados por entidades públicas como IDARTES y el Ministerio de Cultura (Robledo, 2015).

Ahora bien, en la década de los 30's, la revista de Chanchito, revista ilustrada para niños, editada por Eduardo Caro, jugó un papel fundamental en la consolidación del género. La revista fue tan decisiva para la consolidación del género que Robledo comenta que “a la luz de hoy podríamos considerar la revista infantil más completa y de mayor calidad que se haya publicado en Colombia” (Robledo, 2004, p. 35). En medio de un ambiente de renovación cultural y pedagógica, que se vivía en Colombia en 1933,

durante el gobierno de López Pumarejo, en el cual se crearon bibliotecas, centros culturales, programas de radio con contenido cultural y salas de lectura, la revista *chanchito* responde la preocupación de crear contenidos literarios dirigidos al público infantil (Robledo, 2004). De manera que, tal y como señala Robledo (2004):

Chanchito es una revista con un gran valor histórico para la literatura infantil colombiana. Fue un proyecto cultural concebido con una percepción muy cercana al espíritu infantil. Con una conciencia muy clara de las capacidades creativas del niño, y además con un gusto y un conocimiento de la literatura clásica y de su época. Que le permitió hacer una exquisita selección de obras literarias y lúdicas entregadas a los pequeños lectores a través de los números editados durante dos años (p. 38).

De este modo, esta publicación puede ser considerada un antecedente que sienta los cimientos para la consolidación del género en Colombia. Sin embargo, es hasta la década de los 80 que, debido al esfuerzo llevado a cabo por la insipiente industria editorial colombiana, que el género empieza a cobrar algo de visibilidad. En ese entonces, ciertas editoriales— entre las cuales se destacan Valencia Editores, Norma y Panamericana— dedicaron parte de su trabajo a crear colecciones de literatura infantil a través de las cuales, poco a poco, se fueron consolidando varios de los autores que hoy en día constituyen referentes importantes en la materia (Noguera, 2017).

En la actualidad, la industria editorial sigue teniendo mucha injerencia en lo relativo a la literatura infantil: evidencia de eso es el reciente auge de los libros para niños —libro álbum, libro ilustrado, etc.— que, entre otras cosas, obedece a las dinámicas posibilitadas por el mercado editorial. Al respecto, Beatriz Robledo apunta que la escritura de libros para niños es un fenómeno reciente impulsado sobre todo por

el mercado editorial (Robledo, 1996). De este modo, es posible afirmar que los premios y las editoriales han tenido un papel protagónico en lo relativo a la consolidación del campo de la literatura infantil en Colombia.

De este modo, la minorización de la literatura infantil en el panorama de las letras nacionales puede atribuirse, parcialmente, a dos factores: en primer lugar, el vacío metaliterario que, con contadas excepciones, ha habido respecto al tema. En segundo lugar, el desarrollo tardío del género que se produjo, antes que nada, de la mano del mercado editorial. Ahora bien, si se quiere entender por qué razón los libros para niños han sido y siguen siendo considerados como una literatura menor, hay un tercer motivo que es necesario considerar: se trata de la estrecha relación que la literatura infantil ha tenido con la promoción de lectura en Colombia.

Resulta imposible pensar en la literatura infantil colombiana sin hacer alusión a los planes nacionales y distritales de lectura y a una amplia gama de proyectos de promoción de la lectura dirigidos a un público infantil. En ese sentido, entidades como IDARTES, la Secretaría de Cultura y el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura han jugado un papel fundamental a través de los programas de promoción de lectura y los planes nacionales, departamentales y distritales de lectura. Además, ciertos encuentros como lo es el Festival de Libros para niños y Jóvenes, que el año pasado (2018) celebró su doceava edición, han sido fundamentales para la institucionalización del género.

Cabe también destacar el papel de las Bibliotecas Públicas tales como la Biblioteca Luis Àngel Arango que actualmente cuenta con el Club Infantil de Lectura y Escritura, y la Red Nacional de Bibliotecas que en los últimos tiempos ha creado programas tales como Hora de Cuento, Leo con mi bebé, Club Chiqui Chef, Club de

Lectores y Leamos el Mundo. Además de iniciativas como Leamos el arte o Leer en familia. Sin dejar de lado el rol de organizaciones como Fundalectura.

Finalmente, es necesario anotar que las ya mencionadas entidades gubernamentales también han jugado un papel fundamental en lo que respecta a la puesta a disposición del público de un amplio material de literatura infantil. Esto se hace evidente en plataformas digitales como MAGUARE, donde se encuentra la colección de literatura infantil “Leer es mi cuento”, que cuenta con 15 libros disponibles para descarga gratuita.

En el marco de estos programas institucionales, la labor de una serie de agentes —talleristas, promotores de lectura, bibliotecarios e incluso autores de literatura infantil que hacen talleres con niños— ha sido fundamental; así como también lo ha sido la participación de los niños, el público de lectores en formación al cual están dirigidas estas actividades. Empieza a vislumbrarse, de ese modo, la evidente relación que entre la literatura infantil y el lector niño.

Desde el punto de vista de este análisis, esta singularidad de la literatura infantil guarda una estrecha relación con el hecho de que el género haya sido considerado como una literatura menor: al ser una narrativa que se ha consolidado gracias a la suma de esfuerzos llevados a cabo por diferentes agentes colectivos (editores, libreros, cuenteros, talleristas, promotores, bibliotecarios, escritores, profesores y, ante todo, niños lectores y escritores), esta producción narrativa se distancia de la visión convencional de la literatura que pone en el centro la figura del autor y tiende a desvincular las instancias de producción, circulación y recepción.

La vinculación y el constante diálogo que, en lo referente a la literatura infantil, se produce entre las esferas de producción, circulación y recepción es una de las razones

por las cuales este tipo de producción ha sido, históricamente, minorizada; no obstante, como se analizará en el capítulo 3, titulado “*Literatura infantil: producción, circulación y recepción*” esta singularidad de la narrativa para niños constituye, a su vez, un potencial que es necesario explorar.

Ahora bien, en este trabajo se priorizará el dominio de la recepción, haciendo un énfasis analítico particular sobre la figura del lector-niño; por tal motivo y, con el fin de entender la relación entre el lector-niño y la literatura infantil en Colombia, es preciso que nos preguntemos: ¿a partir de qué presupuestos son los textos que se agrupan bajo la categoría de literatura infantil aglomerados bajo dicha denominación? Al intentar bosquejar una respuesta resulta evidente que el ‘lector niño’, como receptor ideal, opera como punto de coherencia de la variedad de relatos y narraciones que se agrupan bajo dicha categoría.

Ahora bien, el hecho de que el ‘lector-niño’ desempeñe esta función que, si se piensa en términos de la industria editorial, no es otra que la de ‘audiencia objetiva’ del producto, ha derivado en una segunda consecuencia: generalmente, cuando nos aproximamos a la literatura escrita para niños, tendemos a pensar que la función que estas narraciones cumple es estrictamente pedagógica. Es una creencia generalizada que los libros para niños son una herramienta didáctica orientada a contribuir en su proceso de educación e incluso a formar moralmente a los niños, pensemos por ejemplo en la fábula que en Colombia ha sido siempre asociada a la literatura infantil y cuyo principal exponente ha sido, hasta el momento, el bogotano Rafael Pombo, cuya obra sigue siendo un referente fundamental en la materia.

Ahora bien, ambas suposiciones van de la mano: por un lado, se construye, imaginariamente, un lector-niño ideal que, como se analizará a continuación, es imaginado como un receptor pasivo a quien hay que ‘mostrarle el mundo’, ‘enseñarle

valores’, ‘introducirlo en el universo de la lectura’. Por el otro, a partir de ese presupuesto de que hay que ‘educar al lector niño’, el rol de la literatura, en este caso la ‘literatura infantil’, se ve reducido a la función didáctica que, radicalizada, ha llegado a desempeñar el papel del adoctrinamiento e incluso de la disciplina.

Todo lo anterior, ha relegado, históricamente, a la literatura infantil a un segundo plano pues el exagerado énfasis en la función pedagógica de los libros para niños ha reducido su potencia de acción e intervención sobre el mundo y ha terminado por construir la idea de un lector infantil que necesita ser guiado, orientado, conducido y educado por los adultos, en lugar de precisar desarrollar una imaginación crítica y una actitud propositiva orientada a transformar la realidad de la cual hace parte.

Con respecto a la construcción del lector niño como receptor pasivo, Patricia Valenzuela (2001), refiriéndose a cierto tipo de relatos para niños, señala que en ocasiones “el adulto ‘*diminutiza*’ el universo para los niños creyendo así hacerlo comprensible para ellos, los niños tienen una perspectiva globalizadora, magnífica, compleja de ese mismo universo” (p. 35). Todo lo cual, revela que la construcción de este receptor pasivo tiene como punto de partida la consideración de que la mirada del niño —su perspectiva y lógica propias— son, de un cierto modo, inferiores a las del adulto. En esta línea, Marino Troncoso señalaba en 1989 que “existen dos tipos de literatura pseudoinfantil: la que cree que los niños son idiotas y la que se disfraza de infantil pero es para adultos” (como se cita en Cadavid, 2011).

En este trabajo de grado, obstante, se plantea la idea de que hay un tercer tipo de literatura infantil: la que dialoga con la mirada e inquietudes de los niños y con base en eso reestructura sus presupuestos creativos y sus criterios de circulación. Ahora bien, Lucas Ramada Prieto (2017) explica que, hay dos aproximaciones teóricas que buscan definir el campo de la literatura infantil: la dirigista y la liberal, ambas basadas en

consideraciones radicales que en este trabajo serán contextualizadas y matizadas. Por un lado, la tesis liberal parte de la consideración de que no existe un tipo de narrativa que, dadas sus características intrínsecas, pueda ser considerada per-se como tal. En ese sentido, la literatura infantil es toda aquella que sea apropiada, a través del ejercicio de lectura, por los niños. Ramada Prieto (2017) lo resume del siguiente modo:

Los críticos partidarios de la tesis liberal niegan incluso la propia existencia de la literatura infantil y juvenil como objeto textual diferenciable de cualquier otro tipo de literatura, separando únicamente entre buena y mala literatura que, posteriormente, es seleccionada por el lector infantil. A pesar del aparente radicalismo de la postura, lo cierto es que detrás de esta idea se esconde el concepto de literatura ganada por el niño “o sea, aquella que no fue escrita para él, pero él se ha apropiado” (Cervera 1989: 160) y que conforma gran parte del corpus clásico... (p. 32)

Esta tesis, claramente, hace énfasis en el proceso de recepción llevada a cabo por los lectores infantiles. La literatura infantil es, desde este punto de vista, cualquier tipo de material narrativo que sea apropiado por los niños en sus procesos de lectura. El problema con esta tesis, si la pensamos en el contexto de la literatura infantil colombiana, es que deja de lado el papel que los mencionados festivales, concursos, premios, programas de lectura, etc., ha jugado en la consolidación del género. Pues, si bien, en este trabajo queremos poner el énfasis sobre el papel de la recepción, es indiscutible que las esferas citadas han fomentado la producción y la agrupación de un gran material narrativo que, desde su instancia de escritura, ha sido pensado para un público infantil y que, ajustándose a ciertas características y parámetros, se reúne bajo la

denominación de “libros para niños” y es, en efecto, leído por el público al que se encuentra dirigido.

En el otro extremo, encontramos la tesis dirigista, que comulga con la idea “la necesidad de una literatura creada expresamente para el lector en desarrollo, por el adulto” (Ramada, 2017, p. 32). El problema con esta tesis, como señala Ramada Prieto (2017), es que, por lo general, cae en la idea de que la literatura debe cumplir la función de educar y, en el peor de los casos adoctrinar, a los niños lectores. Y, además, desconoce el papel activo de apropiación llevado a cabo por el lector.

Indiscutiblemente, esta segunda aproximación es la que ha prevalecido en nuestro imaginario social durante mucho tiempo, empobreciendo la noción de literatura infantil al reducir su rol y encasillarla dentro de la función estrictamente didáctica, en la cual, un lector adulto debe ayudar a moldear la mirada del lector-niño. Las demás funciones que pueden estar asociadas a la literatura —la función poética, la estética, la capacidad del texto literario para producir extrañamiento, la capacidad de la narración para proponer encuentros con el otro— quedan por fuera de esta visión cerrada y radical.

Todo lo cual, ubica a la literatura infantil en un espacio marginal con relación al resto de narrativas pues, lejos de ser considerados como objetos que tienen efecto sobre lo real —propuestas que intervienen y comentan el mundo—, los libros de literatura infantil son vistos únicamente como un material didáctico a través del cual se busca educar, disciplinar e incluso adoctrinar a los niños. Lógicamente, esta postura tiene una amplia gama de matices, no todos sus partidarios conciben la literatura infantil como una herramienta de disciplina; sin embargo, el simple hecho de considerar que la función principal de este tipo de narrativa es la pedagógica, limita y reduce todo el

potencial de acción de la literatura en el mundo y deja por fuera de la reflexión cualquier consideración sobre la apropiación de los textos llevada a cabo por los niños.

De ese modo, vale la pena que nos preguntemos ¿Cuál es la función de la literatura infantil? y, de manera más general, ¿cuál es la función de la literatura? Ahora bien, para esbozar una respuesta coherente que permita repensar críticamente la función de la literatura infantil y redefinir su lugar en el panorama de la literatura nacional, es necesario que tomemos conciencia de que ese lector-niño construido como receptor pasivo, en términos reales, no existe: es simplemente una categoría que permite reunir una serie de textos bajo la denominación de literatura infantil. El lector-niño no existe: existen niños que leen; existen niños que se aproximan a los textos, niños y niñas que se miran en los relatos, niños y niñas que se reconocen a través de los cuentos, niños y niñas que miran al otro a través de las narraciones en las que se leen. Su ejercicio de lectura, lejos de ser una práctica pasiva y acrítica, es un ejercicio de recepción que desajusta los presupuestos bajo los cuales se han escrito y puesto a circular estos materiales y reorganiza el espacio literario.

Por todo lo anterior y, con el ánimo de realizar una contribución teórica, propongo que pensemos los libros para niños como un espejo a través del cual éstos aprenden a reconocerse en ciertas imágenes de la alteridad que ofrecen los relatos y empiezan a construir una conciencia del ‘yo’ fundamentada en su relación con ‘los otros’. Con el fin de proponer esta teoría es necesario que revisemos cómo se da la construcción del sujeto en Lacan y nos acerquemos a su teoría del estadio del espejo.

En el *Discurso del Método* de Descartes aparece la frase: “pienso, luego existo”; con el fin de desarrollar su teoría del sujeto, Lacan plantea un análisis de este postulado a través del cual pone en evidencia que cada segmento de la oración puede corresponder a un sujeto, del siguiente modo: yo pienso, luego yo existo. De acuerdo con este

análisis, lo paradójico de la afirmación cartesiana radica en que, si se suprime el conector lógico “luego”, resulta imposible determinar si el ‘yo’ que piensa es el mismo ‘yo’ que existe. En otras palabras, lo que determina la correspondencia entre los dos sujetos que se reúnen en la oración es el conector de causalidad “luego” (Blasco, 1992).

Reinterpretando el cogito cartesiano¹ desde una perspectiva psicoanalítica, Lacan propone sustituir el “luego” por la ‘o’, conector lógico que plantea una disyunción exclusiva que hace que la existencia de uno de los segmentos de la frase esté supeditada a la no existencia del otro y viceversa. Mediante esta sustitución lógica, el “pienso, luego existo” cartesiano se transforma en un “o yo pienso, o yo existo” que, posteriormente, asume la forma de “o no pienso, o no existo” para, finalmente, terminar en la declaración “pienso donde no soy, soy donde no pienso” (Blasco, 1992). El anterior postulado es el punto de partida para comprender la psicología del yo en Lacan. José María Blasco (1992) lo resume del siguiente modo:

Donde soy el sujeto del inconsciente, ahí no pienso, piensa si acaso el inconsciente, piensa el eso, pero no yo; y donde yo pienso, ahí el lugar de mi ser está vacío, ese yo que piensa está, como veremos, fundamentalmente alienado en el otro lado del espejo: no está, de ese ser no hay nada (p. 8).

Ahora bien, partiendo de todo lo explicado hasta aquí, adentrémonos en la teoría del *estadio del espejo*, que en esta tesis nos servirá para pensar las obras de literatura infantil como espejos a través de los cuales los niños construyen sus primeras imágenes del ‘yo’. Lacan la divide en tres etapas: lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real, cada una

¹ El cogito cartesiano hace referencia a la alocución latina «cogito ergo sum» (pienso luego existo). Afirmación llevada a cabo por Descartes en el Discurso del Método (1637).

de las cuales guarda una correspondencia con una fase del desarrollo del niño durante los seis y dieciocho meses. Para formular su teoría, Lacan parte del hecho biológico de que el bebé humano, al menos durante los primeros años de vida, es prematuro (Blasco, 1992):

La cría humana nace prematura, fallada, es decir en estado de indefensión, y es extremadamente dependiente de un otro. No hay una imagen propioceptiva del cuerpo puesto que no hay tampoco una coordinación motriz (Blasco, 1992, p. 9).

En un principio, el niño, cuando aún depende de la lactancia y no ha alcanzado el desarrollo de sus facultades motrices, no tiene una concepción de la totalidad de su propio cuerpo, sino una concepción fragmentaria: él ve dedos con manos, brazos con manos, piernas con dedos, pero no ve la totalidad de estas partes de su cuerpo. Lacan llama a esta situación *cuerpo fragmentado*.

Sin embargo, al encontrarse por primera vez frente al espejo, el niño lleva al límite sus funciones motrices para poder contemplar su imagen en el espejo y, al hacerlo, evidencia sentir júbilo. Todo lo cual, señala que, frente al espejo, el niño experimenta una primerísima ‘identificación’, entendida por Lacan de la siguiente manera:

Basta para ello comprender el estadio del espejo *como una identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago* (Lacan, 2009, p.100).

De ese modo, resulta evidente que, frente al espejo, el niño consigue un primer reconocimiento que es del orden de lo imaginario. El cuerpo fragmentado por la falta de dominio motriz cobra conciencia de su totalidad a través del reflejo del cristal.

Analicemos de qué modo se produce esta primera conciencia del 'yo': durante esta etapa, el niño se encuentra afectado por tres aspectos fundamentales a través de los cuales se constituye el *yo ideal*, primera pauta de autorreconocimiento (Blasco, 1992).

Estos aspectos son los siguientes:

1. El niño se reconoce en lo que no es él mismo, sino otro.
2. Ese yo está afectado por el espejo.
3. El otro, el del espejo, no tiene los mismos problemas que el niño tiene para moverse.

De estos aspectos que constituyen el *yo ideal* —primer momento de identificación del yo y punto de partida para las identificaciones secundarias que tendrán lugar a lo largo de la vida— es importante destacar la importancia del *otro* dentro de la teoría lacaniana: el yo sólo se hace posible como tal a partir de su encuentro con el otro, en el espejo. En esta etapa de lo imaginario, el *Imago* es de donde emerge el ego, la autoidentidad del ego, el yo autónomo, el ego narcisista. El narcisismo, entendido en Lacan, se constituye en el momento en que el niño capta su imagen en el espejo, basada en la del otro. En palabras de José María Blasco (1992), la emergencia del ego se da del siguiente modo:

Al contrario de la idea sugerida por el término "narcisismo primario", para Lacan el yo está primariamente en el exterior (no hay un movimiento expansivo de un interior a un exterior como en Freud) sino

al revés, y esto por lo constitutivo de la exterioridad de la imagen en la que el yo, por identificación, se forma (p. 10).

En otras palabras, no hay un 'yo' esencial que anteceda esa primera identificación, de carácter imaginario, que el niño tiene frente al espejo. El yo es, en ese sentido, una función que se va estructurando a través de esta primera identificación y de las identificaciones posteriores. El punto fundamental en esta etapa es que, la primera identificación —primera instancia en la formación de la función del yo— que el niño tiene se da a través de otro (su imagen especular que no posee un cuerpo fragmentado): un otro que, posteriormente, le enseñaran que es él mismo. Lacan se refiere a esta primera identificación del siguiente modo:

El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el *hombrecito* en ese estadio *infans*, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto (Lacan, 2009, p. 100).

De manera que, antes de que ocurran las identificaciones de carácter secundario, a saber, la dialéctica con los otros y la identificación a través del lenguaje, la función del yo empieza a estructurarse, en la infancia, a través del *estadio del espejo*, estadio en el que el niño experimenta una primera identificación imaginaria a través de una primera imagen de la alteridad (su reflejo) que, posteriormente, es apropiada.

Así pues, nuestra propuesta es que, del mismo modo en que el niño, con su cuerpo fragmentado, aprende a reconocerse en la imagen del espejo y desarrolla la

‘función del yo’ a través del juego con los reflejos, los relatos literarios a los que el niño se aproxima durante la infancia operan como un espejo lacaniano a través del cual se crean las primeras imágenes imaginarias del yo, en un proceso de recepción activa que bien podría equipararse al esfuerzo motriz que el infante lleva a cabo para sostener su cuerpo fragmentado frente al espejo y que evoca el postulado rimbaudiano ‘yo es otro’.

Cabe entonces que nos preguntemos ¿de qué modo y en qué sentido funcionan los relatos de literatura infantil como un espejo imaginario que le permite al niño desarrollar la función del yo? Y ¿cuál es la relación entre la construcción del yo a través de los procesos de lectura y la presencia del otro? Estas preguntas se abordarán en el siguiente capítulo donde además se analizarán algunos relatos que operan como ‘reflejos imaginarios’ a partir de los cuales empieza a consolidarse la idea del yo en relación con el otro.

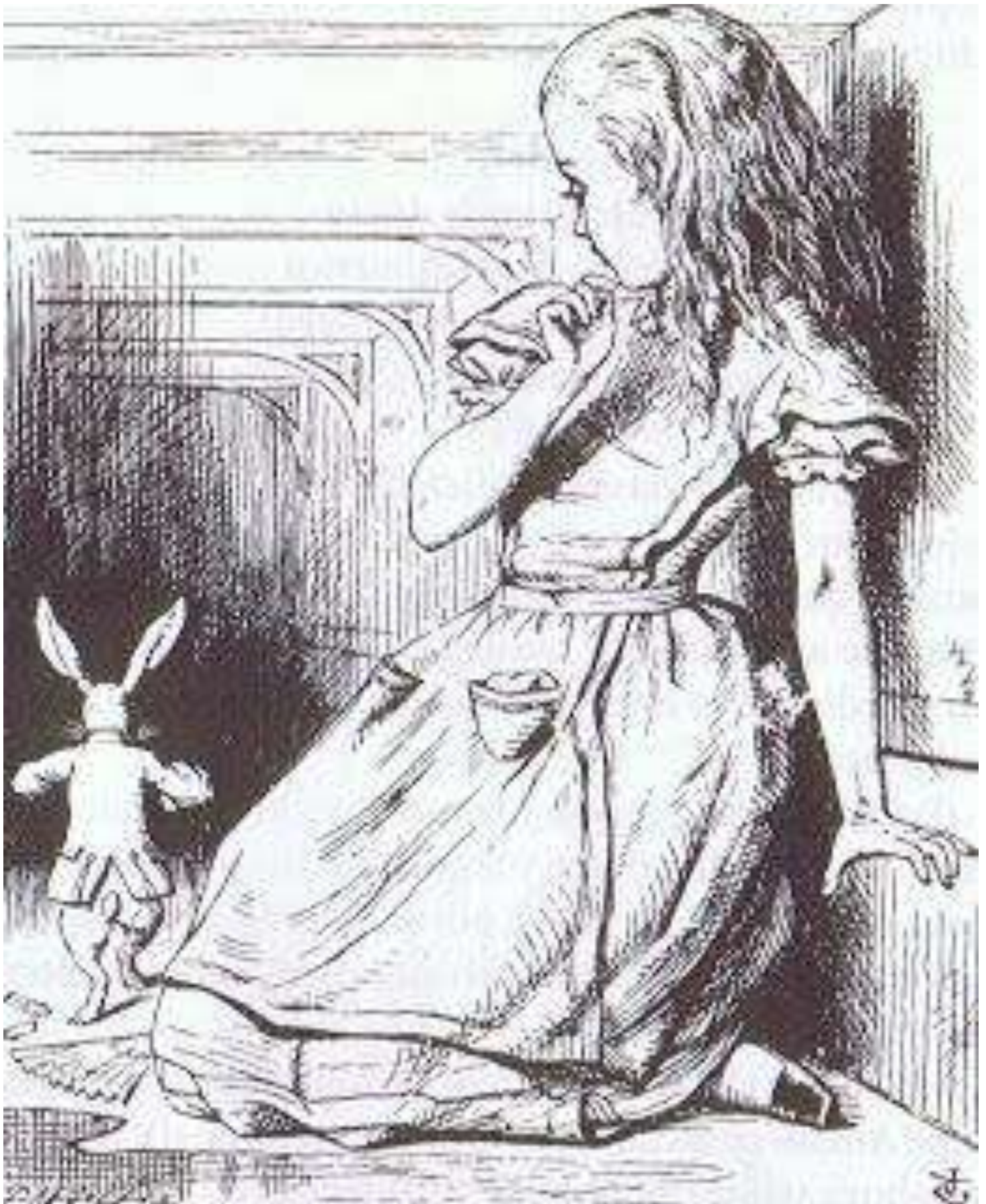


Figura II. Alicia en el País de las Maravillas. Ilustración de John Tenniel.

2.

A TRAVÉS DEL ESPEJO: EL PAPEL DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD POR PARTE DEL NIÑO

¿En qué sentido son los relatos infantiles un espejo a través del cual el niño empieza a construir su identidad? ¿Qué relación hay entre el reconocimiento del ‘otro’ y la construcción de la idea del ‘yo’? ¿De qué manera la relación entre el yo y todo ‘lo otro’ se reconfigura a partir del ejercicio de lectura? ¿Cómo se aborda la relación identidad-alteridad en la selección de textos que se ha seleccionado para llevar a cabo este análisis?

En este capítulo abordaremos estas preguntas a partir de los planteamientos de Jacques Lacan, Lewis Carroll, Patricia Valenzuela, Tzvetan Todorov y Roman Jakobson; así como de la lectura en clave teórica de los relatos de literatura infantil “Los animales domésticos y electrodomésticos” de Celso Román, “El oso que no era” de Frank Tashlin y “Clarice era una reina” de José Rosero que se leerán como metáforas que ilustran el ejercicio de lectura llevado a cabo por los niños y ponen en evidencia de qué manera se problematiza la recepción desde la escritura.

Si me prestas atención, en lugar de hablar tanto, gatito, te contaré mis ideas sobre la casa del espejo. Primero, ahí está el cuarto que se ve al otro lado del espejo y que es completamente igual a nuestro salón, sólo que con todas las cosas dispuestas al revés...todas menos la parte que está detrás del otro lado de la chimenea. ¡Ay, cuánto me gustaría ver *ese* rincón! Tengo tantas ganas de saber si también allí encienden el fuego en invierno...En realidad, nosotros, desde aquí, nunca podremos saberlo, a no ser cuando nuestro fuego empieza a humear, porque entonces también sale humo del otro lado, en ese cuarto...pero podría ser un engaño para

hacernos creer que también ellos tienen fuego escondido (Carroll, 2005, p.29).

Aquí tenemos una primera imagen de Alicia aproximándose al cristal. En este primer momento la identificación imaginaria que nos propone Lacan todavía no ha tenido lugar. Esta escena nos permite vislumbrar de qué modo la imagen que refleja el espejo se presenta como una ‘exterioridad’, una primera visión de “lo otro” a partir de la cual va a producirse la primera identificación constitutiva de la función del ‘yo’. En otras palabras, sólo a partir del encuentro con el otro, el yo empieza a constituirse. Por eso, de cara al espejo, Alicia percibe con extrañeza los objetos y las formas que observa del otro lado del cristal.

Del mismo modo, el niño, que todavía no ha construido su identidad en la dialéctica de la interacción con los otros (los objetos y animales que lo rodean, sus padres, sus profesores, sus compañeros de clase posteriormente), experimenta extrañamiento frente a las primeras imágenes de la alteridad que se le presentan a través de los relatos de literatura infantil, antes de que en él haya empezado a constituirse la función del yo. Aún con su cuerpo fragmentado, las primeras imágenes de identidad se le presentan a través de los personajes que, en forma de niños en problemas, objetos imaginarios, dragones y dinosaurios, aparecen en el escenario poético que se abre ante sus ojos a través de la lectura.

Este primer acercamiento a la literatura, llevado a cabo por parte del niño, pone en evidencia que la experiencia de lectura está siempre mediada por la vivencia de la alteridad. En ese sentido, el ejercicio lector —a través del cual el niño lee el texto y también lee el mundo— está atravesado por la experiencia de ‘lo otro’, una experiencia que ocurre en el dominio de lo imaginario y posibilita el despliegue de nuevos mundos,

donde se trastocan los lindes de lo posible y lo pensable. Al respecto, Patricia Valenzuela (2001) apunta:

¿Cómo no bucear a través del espejo mágico sin experimentar el asombro? El pacto secreto es el abandono feliz de la convencionalidad y la entrega incondicional al sueño. De este lado del cristal queda lo real, y del otro, lo posible realizado a plenitud. La frontera es apenas una imagen reflejada, invertida, de quien da comienzo a la aventura. Los niños no tienen que optar, pues pertenecen al reino de lo maravilloso sin esfuerzo. Se pasean de uno a otro lado del espejo sin dificultad y sin el peso de la culpa. Es el adulto quien se sitúa en disyuntiva, quien mira de reojo al espejo. La frontera es él mismo. (p.34).

Así, el niño, quien todavía no está inmerso en la lógica racional que impera en el mundo adulto, se pasea de un lado a otro del espejo, sin percibir ninguna distancia entre, por un lado, su realidad y, por el otro, el universo mágico que se le aparece a través de la lectura, pues la instancia de lo imaginario antecede la instauración y naturalización de cualquier otro tipo de lógica.

Posteriormente, en un segundo movimiento —que también acontece durante el ejercicio de lectura—, los niños aprenden a reconocerse en las imágenes de alteridad que les presentan las narraciones. El extrañamiento inicial es superado mediante un agenciamiento lector en el que la empatía con los personajes desempeña un papel fundamental: dentro del universo que les presenta la trama, los niños aprenden a identificarse con alguno o algunos de los personajes, a asumir un rol, un lugar en la escena: como Alicia, atraviesan del espejo y viven en carne propia las maravillas que ocurren en *ese* salón que antes constituía una exterioridad.

De este modo, la primera identificación que contribuye a la formación del yo-lector del niño pasa por la vivencia de la alteridad y por la experimentación de la empatía. Los niños, al leer, se colocan en el lugar del 'otro', pero ese lugar es un espacio imaginario desde donde pueden agenciarse y crear nuevos mundos. Así pues, mirarse a través del espejo de la literatura infantil implica la creación de un espacio poético propio que el lector-niño va construyendo a medida que lee e imagina.

Pero, para que el niño logre una primera identificación imaginaria y consiga articular un espacio poético propio mediante la lectura es necesario que ese primer espejo imaginario donde se reconoce posea unas características intrínsecas particulares, las cuales se comentarán a continuación.

En 1981, el lingüista Roman Jakobson, intentando responder a la pregunta sobre la relación entre la lingüística y la poética, explicó que hay 6 funciones del lenguaje que participan de todo acto comunicativo: en primer lugar, la función referencial, que guarda relación con el conocimiento del contexto en el cual se emite el mensaje; en segundo lugar, la función emotiva, que tiene que ver con la emoción manifiesta del emisor; en tercer lugar, la función conativa, orientada a interpelar al receptor; en cuarto lugar, la función fática, que sirve para comprobar la funcionalidad del medio o canal de comunicación; en quinto lugar, la función metalingüística, que hace referencia al conocimiento del código por medio del cual se conoce el lenguaje; finalmente, la función preponderante para Jakobson es la función poética, la cual se centra en la singularidad del 'mensaje' que está siendo transmitido, concretamente en su forma (Jakobson, 1981).

En lo referente a los libros escritos para niños, la función metalingüística juega un papel muy importante, en la medida en que el conocimiento del código lingüístico es indispensable en el proceso de formación de lector-niño; no es que el conocimiento del código anteceda a la lectura, sino que el lector va formándose como tal y va dominando,

cada vez con mayor destreza, el código a través de su camino lector. Por otro lado, la función emotiva desempeña un rol importante pues los libros escritos para un público infantil deben estar orientados a interpelar la sensibilidad del niño, a proponerle temas, escenas e imágenes poéticas que apelen a su mirada. Por su parte, la función conativa es de igual importancia pues tiene como finalidad orientar la lectura del niño para garantizar su comprensión, por eso en muchos libros para niños encontramos fragmentos textuales en los que se interpela al lector a través de preguntas.

Sin embargo, la función que mayor importancia tiene en lo que concierne a este trabajo es la función poética. Esta función pone un énfasis especial en la forma como la historia es narrada, en las elecciones de estilo que hacen del ‘mensaje’ un producto artístico. En efecto, al preguntarse sobre la relación entre la lingüística y la poética, la pregunta que Jakobson aborda es “¿Qué hace que un mensaje verbal sea una obra de arte?” (Jakobson, 1981, p. 28). En ese sentido, su análisis es un análisis hermenéutico, centrado en el texto; es decir, en su modelo interpretativo el foco está puesto sobre el ‘mensaje’ y la forma cómo este está narrado y, en ese sentido, aspectos como el ‘contexto’ o el ‘receptor’ —que en otras aproximaciones teóricas son centrales— pasan a un segundo plano. Esta es, por supuesto, una característica común a todo el ‘formalismo ruso’, movimiento en el cual se inscriben sus postulados.

Indiscutiblemente, hay unas características intrínsecas básicas que los textos de literatura infantil deben poseer con el fin de que, en el juego especular de reflejos que le propone la lectura, el niño logre articular un espacio poético propio. Dentro de estas características, aspectos como la polisemia, el trabajo con el lenguaje, el humor, el compromiso tanto ético como estético y la potencialidad de los relatos para proponer un diálogo con ‘el otro’, resultan fundamentales (Troncoso, 2016). Ximena Troncoso se refiere a estas características del texto como criterios útiles al momento de determinar la

calidad literaria de los relatos de literatura infantil; en este estudio, sin embargo, estos recursos formales son los que hacen posible que los libros para niños funcionen como un primer espejo imaginario.

Ahora bien, siendo este trabajo un estudio sobre la literatura infantil que pone la lupa sobre el fenómeno de la recepción, resulta curiosa la alusión a los postulados formalistas de Jakobson. Sin embargo, lo que aquí se propone es que en el proceso de lectura de ‘literatura infantil’ se produce un desplazamiento de la función poética del dominio intratextual (que no se está, de ninguna manera, minorizando) hacia la esfera de la recepción. Es el niño quien, a través de la suma de sus experiencias lectoras, en las que se intercalan los textos y el mundo, va construyendo un espacio poético que puede habitar a través de operaciones de combinación y selección, elecciones creativas que forman parte de su ejercicio de lectura y que guardan relación con el modo como se aproxima a los libros, a las rondas infantiles, a los objetos y a todo lo que lo rodea.

Al respecto, Laura Devetach apunta lo siguiente: “cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas el imaginario individual, familiar y colectivo” (Devetach, 2003, p. 125). Así, la lectura es un proceso de selección a través del cual el niño va seleccionando y combinando —muchas veces de manera azarosa y aleatoria— imágenes especulares del orden de lo imaginario a lo largo de su camino lector.

A continuación, se analizarán algunos relatos de literatura infantil que participan del juego especular que se articula mediante el ejercicio de lectura. Con el fin de aproximarnos a ellos, tendremos en cuenta las preguntas sobre ¿de qué manera la relación entre el yo y ‘el otro’ se reconfigura a partir del ejercicio de lectura? Y ¿Cómo se aborda la relación identidad-alteridad en los textos?

En *Animales domésticos y electrodomésticos* (1993), Celso Román nos presenta un poemario infantil en el cual aparecen objetos como el reloj de pared, la aspiradora, la radio, el lavadero, la lavadora, la máquina de coser, la plancha, la televisión, el secador del pelo, el calentador de agua, el cuchillo eléctrico, la licuadora, la nevera, la batidora y la tostadora. Todos estos objetos forman parte del entorno doméstico cotidiano habitado por los niños durante sus primeros años.

En este poemario los objetos cotidianos de la casa aparecen transfigurados y adquieren un valor diferente al de su uso funcional: el reloj de pared resulta ser “un cangrejo venido de las profundidades del mar” (Roman, 1993, p.14); el televisor es un objeto extraño, de la familia de los pájaros que “sabe volverse necesario, canta sueños, propone imaginaciones, da destellos de felicidad, hechiza a los niños con sus plumas y luces de colores” (Roman, 1993, p. 41), la lavadora es un animal de suelos volcánicos (Roman, 1993), etc.

Así, uno a uno vemos transfigurarse los objetos cotidianos de la casa, los vemos aparecer con forma de animales extraños, en paisajes volcánicos o marinos, donde resuenan las aguas y se escucha el viento. Este procedimiento poético simula, sin lugar a duda, la experiencia de Alicia frente al espejo. De este lado del espejo los objetos se definen por su uso, por sus atributos prácticos al servicio de funciones como el ocio o la limpieza; del otro lado, los objetos aparecen enrarecidos.

La experiencia de entrar, como lector, en el poemario es muy similar a la sensación de extrañamiento que experimenta Alicia una vez a atravesado el cristal del espejo:

Se puso a mirar y se dio cuenta de que lo que se veía del antiguo salón era bastante corriente y de poco interés, pero lo demás era muy distinto.

Así, por ejemplo, los cuadros que estaban a uno y otro lado de la chimenea parecían llenos de vida y el mismo reloj, que estaba sobre la repisa (al que en el espejo sólo se le podía ver la parte de atrás), tenía en la esfera la cara de un viejecillo, que la miraba con una sonrisa pícaro (Carroll, p. 32).

Al atravesar el espejo, el reloj ya no es más un objeto que marca milimétricamente el paso de las horas, los minutos y los segundos. Por el contrario, cobra vida y expresión, al punto que simula la cara de un viejecillo. Sucede lo mismo con el tablero de ajedrez: a través del espejo las fichas hablan, se mueven, etc. Esta experiencia la podemos analizar en objetos del poemario como el secador de pelo, el cual, a través de la experiencia poética aparece convertido en un animal del desierto que evoca los vientos secos de aquella geografía. Observemos el siguiente fragmento:

El planeta se está secando. Se acaban los bosques, avanza el desierto, y con él las bestezuelas que se han adaptado a vivir en ese ambiente reseco. El secador de pelo es uno de esos animales.

Es un hijo del desequilibrio y cree que el desierto es bueno, que son agradables las altísimas temperaturas y que es posible vivir en un mundo sin agua.

Se ha colocado en los nidos de los cepillos, en los tocadores de las damas, en los salones de belleza y en las peluquerías.

Allí amenaza peinillas y peinetas con su tufo caliente y su afán de secar hasta eliminar toda humedad (Roman, 1993, p. 48).

Analicemos lo que sucede a nivel textual: a través de la lectura nos trasladamos del entorno doméstico y familiar de la casa a un paisaje desértico, seco, carente de

humedad y de agua. Es, precisamente, el calor que emana de la boca del secador, en forma de vapor, el que hace posible el tránsito. Sin embargo, el lenguaje no abandona por completo las referencias al espacio doméstico donde generalmente es posible encontrar este accesorio de belleza femenina: tras evocar las altas temperaturas y los vientos secos, el poema nos trae de regreso al escenario del tocador, donde encontramos cepillos, peinillas y peinetas.

No obstante, estamos del otro lado del espejo y lo que yace ahí, entre todos los electrodomésticos no es ya un secador de pelo, sino una bestia del desierto, que tiene más proximidad con las cucarachas y los alacranes que con los demás accesorios para el cabello: “la vida será cada vez más difícil y el planeta entero será para las cucarachas, los alacranes, los secadores de pelo y los demás seres capaces de vivir en un horno azotado por las tormentas de arena” (Roman, 1993, p. 49).

Lo que acontece es sin duda un artificio poético orientado a producir extrañamiento: hay un dislocamiento de los espacios y no sabemos si nos encontramos en el paisaje arenoso, seco y caluroso del desierto o en el espacio ordenado del tocador; el objeto, por su parte, aparece —en uno de los fragmentos— físicamente próximo a las cosas que “de este lado del espejo” son sus semejantes y junto a las cuales puede ser ordenado dentro de la categoría de “cosméticos para el cabello”; sin embargo, acto seguido, es enlistado, junto con los alacranes y las cucarachas en la categoría de los “seres capaces de vivir en un horno azotado por las tormentas” (Roman, 1993, p. 48).

Más allá del análisis del artificio, lo interesante es toda la teorización subyacente en el poemario. El ejercicio simple a través del cual se desordenan los paisajes, se metamorfosean los objetos, se desorganizan las categorías y se reorganizan —de manera aparentemente arbitraria— los valores que en el plano de lo cotidiano le asignamos a las cosas, es equiparable al ejercicio creativo a través del cual los niños se aproximan al

mundo y, en medio de la dinámica del juego (la única que les es, en principio, familiar), ponen a interactuar los objetos entre sí en un plano imaginario.

Basta con haber visto a un niño jugar para comprender lo que significa atravesar el espejo y construir una primera identificación imaginaria. Al igual que sucede en el relato de Lewis Carroll y en los ejemplos de electrodomésticos de Celso Román que hasta ahora hemos proporcionado, la primera lectura creativa del mundo llevada a cabo por los niños se da a través de los objetos que tienen a la mano, los cuales se organizan en categorías arbitrarias y a los cuales les asignan toda serie de roles: es común, por ejemplo, ver un niño jugar con objetos diversos, atribuirles características y establecer todo un juego de relaciones entre ellos en el cual, por sugerir un ejemplo, tenedores y zapatos son bandos enemigos y se persiguen entre sí.

En ese sentido, el juego es —al menos en una primera instancia— el despliegue de un escenario creativo propuesto por el niño, es decir, una proyección imaginaria que establece un orden parcial, efímero y transitorio de los elementos, una disposición de las cosas que dura lo que dura el juego. Así, posteriormente, la función lúdica pierde toda su potencialidad transgresiva, para convertirse en la reproducción —aparentemente pasiva— de los roles sociales dominantes: los niños aprenden a jugar al papá y a la mamá, al médico y al paciente, al profesor o a la profesora.

Sin embargo, lo que acontece en esa primera aproximación a los objetos cotidianos, que para los niños son ‘lo otro’, es del orden de lo imaginario e implica una primera identificación, una primera aparición de la función del yo. Inicialmente, el otro lado del espejo no es otra cosa que una proyección imaginaria de Alicia; en ese, su reflejo imaginario, ella va a ocupar una posición, va a desempeñar unos roles determinados frente a los demás objetos animados por su imaginación: la función del yo

no es, de ninguna manera, anterior a ese juego de relaciones que, en una primera lectura del mundo, la niña propone.

Al someterse al juego de lo uno y lo otro —de la alteridad y la diferencia— a través de la lectura, el niño tiene una primera identificación imaginaria: en el escenario que proyecta con su imaginación, desempeña un rol de creación con relación a los demás objetos animados —relojes-cangrejo, batidoras-remolino o cuchillo-ermitaño—. Creador de mundos imaginarios, el niño-lector se coloca como parte del juego de relaciones que instaura a través de la lectura y genera una primera identificación: en el plano de lo imaginario, por primera vez desempeña la función de ‘yo’ con relación a los ‘otros’.

Vemos así que la literatura infantil excede la materialidad de los libros y guarda relación con la función poética, no ya como un atributo intrínseco del texto (aunque el texto deba poseer algunas características formales que le dejen al niño un margen de maniobra posibilitando un ejercicio activo de recepción); sino como un espacio creativo que se articula en el ejercicio de la lectura, en el cual los niños imaginan el mundo a través de la alteridad y se imaginan en el mundo con relación a todo lo ‘otro’. Al respecto, Patricia Valenzuela afirma lo siguiente, refiriéndose al ejercicio que los niños llevan a cabo al transitar de un lado a otro del espejo:

Asomarse, sin la armadura de la razón, por la fantasía exige una voluntad creadora, pues no crea quien no inventa, quien no tuerce lo real. El problema de la creación se reduce, así, a un asunto de capacidad de transformación de la realidad y de aceptación de lo posible como realizado plenamente (Valenzuela, 2001, p.34).

De manera que, a través de la lectura el niño tuerce lo real y rediseña lo cotidiano. El «yo» del niño emerge dentro de ese primer espacio, el espacio poético: la primera imagen del ‘yo’ que nos proyecta el espejo es del orden de lo imaginario y se produce en la dialéctica de la alteridad y la identidad; decir, con Rimbaud, “yo es otro” es atravesar el espejo de Alicia a través de nuestras primeras lecturas y seguirlo atravesando a medida que recorremos nuestro propio camino lector.

Sin embargo, a lo largo del camino lector, el otro se revela como algo más que una función, pues las imágenes de la alteridad que nos ofrecen los espejos de la literatura nos permiten tomar conciencia de que más allá de nosotros hay un otro real, de carne y hueso, con un modo de ser particular. En ese sentido, el otro no puede ser concebido únicamente, como señala Todorov, “como una abstracción, como una instancia en la configuración psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro en relación al yo” (Todorov, 1998, p. 13), pues el otro es mucho más que una simple función que hace posible la formación del ‘yo’.

Al formular la teoría del estadio del espejo, Lacan señala que dicho momento constituye para el niño “la matriz simbólica en la que el yo se precipita en forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro” (Lacan, 2009, p2). Con esto, Lacan sugiere que el estadio del espejo es tan sólo una primera identificación, del orden de lo imaginario, que permite una afirmación inicial de la función del yo; posteriormente, vendrán otras identificaciones que se producirán en la dialéctica entre el yo y el otro. Así, la tensión entre la identidad y la alteridad no cesa de repetirse y de complejizarse a lo largo del camino lector, siempre en el plano de lo imaginario. Una y otra vez el otro aparece y reaparece con el fin de revelarse como una presencia que excede la función de otredad.

Esta tensión entre el ‘yo’ y el ‘otro’ se manifiesta en el proceso de recepción como una tensión entre la aprehensión creativa del texto, llevada a cabo por el lector-niño; y las imágenes de la alteridad que el texto propone que se revelan como opacidades del espejo que cuestionan la forma como construimos la alteridad y como nos relacionamos con los otros. Por tal motivo, en muchos textos literatura infantil se lleva a cabo un cuestionamiento crítico de la objetivación que el yo hace del otro que pone en evidencia de qué manera la presencia del otro se revela contra las imágenes estereotipadas que, en su intento creativo de aprehender el mundo, un otro que asume la función del «yo», hace de la ‘alteridad’.

Un ejemplo de esto lo podemos apreciar en el cuento “El oso que no lo era” de Frank Tashlin (2015), en el cual encontramos un oso que, sabiendo que el invierno se aproxima, encuentra una cueva en medio del bosque para invernar. Durante su sueño, llegan unos exploradores al lugar e instauran una fábrica:

Poco tiempo después —para ser más precisos un miércoles— llegaron unos hombres... muchos hombres que traían planos, mapas e instrumentos de medición. Trazaron, proyectaron, midieron de un lado a otro. A continuación, llegaron más hombres, muchos hombres con excavadoras, sierras y tractores. Excavaron, serraron y lo apisonaron todo de un lado a otro. Y trabajaron, trabajaron y trabajaron hasta construir una gran, inmensa, colosal fabrica JUSTO encima de la cueva en la que dormía el oso (Tashlin, 2015, p.).

Los hombres que llegan al bosque son, desde un principio, contruidos en la narración como invasores que vienen a imponer un nuevo orden: el orden del trabajo, capitalista e industrial y a lo largo del relato se problematiza la manera como estos

hombres, que instauran un orden y se ubican en el centro, construyen al oso que pasa a ser el 'otro' con relación a ellos y le imponen sus valores.

Al finalizar el invierno, el oso se despierta de su siesta y al intentar salir de la cueva se percató de que, en lugar del bosque, se encuentra en un espacio completamente industrializado, lleno de edificios y de máquinas. En medio de su extrañamiento, se topa con el capataz de la fábrica, quien le ordena ponerse a trabajar de inmediato; ante lo cual, el oso reacciona alegando: "yo no trabajo aquí, yo sólo soy un oso" (Tashlin, 2015, p. 3). El capataz se ríe y, atribuyéndole características humanas, le responde: "usted no es un oso, es sólo un hombre, tonto, sin afeitarse y con un abrigo de pieles" (Tashlin, 2015, p. 4).

A lo largo del resto de la narración el oso es llevado ante diferentes instancias administrativas de la fábrica y frente a todas argumenta y defiende que es un oso; pero siempre recibe la misma respuesta: usted no es un oso, es un hombre tonto, sin afeitarse y con un abrigo de pieles. De esta manera, el oso es despojado completamente de su estatus de oso y obligado a trabajar y a asumir el lugar que le ha sido impuesto dentro del orden instaurado por los hombres. Todo lo cual, comenta de manera muy ágil los procesos de colonialismo histórico y la forma como en ellos los 'otros' son relegados de su identidad y objetivados bajo la mirada colonizadora de un otro que asume una posición central y un estatus de superioridad.



Figura III. El oso que no lo era. Ilustración de Frank Tashlin.

Pasan los meses y finalmente la fábrica es cerrada. El oso regresa al bosque sin saber qué hacer ni cómo comportarse como un hombre fuera de aquel orden. Finalmente, casi congelado por la nieve, resuelve ser lo que siempre ha sido, un oso, y se dirige hacia una caverna para invernar. Allí, mientras descansa, recupera su identidad animal. A manera de cierre, el narrador comenta:

Se dejó caer sobre un lecho de ramas de pino y se durmió enseguida feliz. Soñó dulces sueños, como todos los osos cuando invernan. Y aunque el CAPATAZ y el GERENTE y EL VICEPRESIDENTE TERCERO y el VICEPRESIDENTE SEGUNDO y el VICEPRESIDENTE PRIMERO y el PRESIDENTE y los OSOS DEL ZOO y los OSOS DEL CIRCO habían jurado que era un hombre, tonto, sin afeitar y con un abrigo de pieles, yo sospecho que él nunca se lo creyó, ¿no os parece? No, desde luego que no, sabía que no era un hombre tonto. Y también sabía que tampoco era un oso tonto (Tashlin, 2015, p.).

El relato pone en evidencia de qué manera en la literatura infantil se problematiza la relación entre el yo y el otro. En este cuento vemos la tensión entre, por un lado, la negación de la identidad del oso, llevada a cabo por las autoridades de la fábrica y, por el otro, la identidad del oso que éste defiende de principio a fin. El procedimiento a través del cual las autoridades de la fábrica niegan la otredad del oso se puede analizar bajo el esquema propuesto por Tzvetan Todorov en “La conquista de América: el problema del otro” (1998), libro en el cual el autor lleva a cabo un estudio del “descubrimiento que el yo hace del otro” a través del análisis de la conquista de América.

En su libro, Todorov explica que hay tres ejes a partir de los cuales se sitúa al ‘otro’ para ejercer juicios de valor sobre él: el plano axiológico, en el cual el ‘yo’ emite un juicio de valor sobre ‘el otro’; el praxeológico, en el cual el ‘yo’ se sitúa con relación al otro y le impone no sólo sus valores sino también la imagen que de él construye; y, finalmente, el epistémico, en el cual se desconoce la identidad del otro. Veamos de qué manera acontece esto en el cuento.

Al despertar en la fábrica y encontrarse con el capataz y con todas las autoridades de la empresa, el oso se enfrenta a una serie de juicios de valor que lo construyen como un hombre tonto, sin afeitar y con un abrigo de pieles: esta acción se repite varias veces formando una serie de juicios axiológicos. La sumatoria de estos juicios termina por objetivar al oso como tal y asignarle un lugar en el contexto de la fábrica. Durante el periodo que dura trabajando allí, el oso es construido, en un movimiento praxeológico, desde la mirada dominante de las autoridades de la industria: allí, su identidad es negada por completo —su otredad es completamente desconocida— y él se ve reducido a la imagen que construyen de él y al lugar que, dentro de ese sistema de orden, le asignan. Esta tensión entre la identidad y la alteridad se reproduce en el ejercicio de lectura que no es otra cosa que un desplazamiento de un lado a otro del espejo a través del cual el lector niño aprende a reconocerse críticamente y a pensar con relación a los otros.

Tabla 1.

Análisis de “El oso que no lo era” desde los presupuestos de Todorov.

ITEM	EJE	DESCRIPCIÓN	CITA
Primero	<p>PLANO AXIOLÓGICO</p> <p>Un juicio de valor</p>	<p>El capataz ejerce un juicio de valor sobre el oso a través del lenguaje.</p>	<p>“a trabajar”</p> <p>“usted no es un oso”</p>
Segundo	<p>PLANO PRAXEOLÓGICO</p> <p>Acción de acercamiento o alejamiento respecto al otro. Adopción de valores del otro o asimilación del otro en mí. Imposición de mi propia imagen del otro.</p>	<p>Todas las instancias de poder niegan la otredad de oso y le adjudican las características de un hombre, despojándolo, de ese modo, de su estatuto de oso.</p>	<p>“usted no es un oso, es solo un hombre, tonto, sin afeitar y con un abrigo de pieles”</p>
Tercero	<p>PLANO EPISTÉMICO</p> <p>Se desconoce la identidad del otro</p>	<p>A pesar de sus razones, la identidad del oso es ignorada y se imponen los valores dominantes del contexto de la fábrica, dentro del cual se le asigna un lugar.</p>	<p>“los osos pertenecen únicamente a los zoológicos o bien a los circos, y siendo el oso, un oso que se encuentra en una fábrica, no puede ser un oso”</p>

De ese modo, muchos tipos de sujetos que, históricamente han sido marginalizados se hacen presentes en de los textos de literatura infantil. Mirando el mundo a través de estos espejos, los niños aprenden a cuestionar las subjetividades dominantes y a reconocer la otredad en todas sus manifestaciones. Tal es el caso del cuento “Clarice era una reina” de Evelio José Rosero, una narración maravillosa que relata la vida cotidiana de Clarice, una habitante de calle que en la narración es presentada como una reina.

Clarice, es una mendiga que, utilizando la tela, el plástico y el cartón que encuentra en la calle, decide hacer un vestido de reina pues tiene la intención de volver a su casa, donde de pequeña su abuela le decía que ella era una princesa y que después sería una reina. Clarice teje sus recuerdos de la infancia, mientras confecciona diferentes vestidos: algunos le quedan grandes, otros le resultan aparatosos y otros la hacen sentir complicada. Finalmente, Clarice llega al diseño ideal y vistiendo sus ropajes de reina la vemos caminar hacia su palacio, un parqueadero de autos donde ella encuentra su ‘trono real’, que no es otra cosa que el viejo sillón donde su abuela le leía historias cuando era niña.

A través de la historia de Clarice, la mendiga-reina, el relato reivindica la identidad de los habitantes de calle, los humaniza y les da un lugar en la representación cuestionando, por medio de un ejercicio en el que se mezclan el registro textual y el pictórico, el lugar marginal que este tipo de subjetividades ocupa dentro de nuestro orden social. Aquí, una vez más, nos encontramos en el plano de lo imaginario, en el escenario de la ficción que se tiende entre el libro y el lector: en este espejo la realidad, nuevamente, se tuerce y se transfigura, pero lo que se invierte “del otro lado del espejo”, es decir, del lado de “lo imaginario”, reconfigura el modo como las cosas están dispuestas “de este lado del espejo”, es decir, en el plano de ‘lo real’.

En ese sentido, si formulamos la pregunta sobre ¿cuál es la función de la literatura? La respuesta más adecuada sería que es una herramienta que nos sirve para reconfigurar lo real. Y si nos preguntamos, específicamente, por la función de la literatura infantil, la respuesta más adecuada es que, lejos de ser una herramienta de adoctrinamiento o de reproducción de ciertos valores, es un espejo frente al cual los niños aprenden a distorsionar lo real, a torcerlo y a intervenirlo mientras a la par que desarrollan su imaginación crítica y aprenden a agenciarse en el mundo como creadores y artífices.



Figura IV. Clarice midiéndose sus vestidos de reina. Ilustración de José Rosero.

En este texto, concretamente, encontramos un ejemplo de cómo en ciertos libros para niños, se combinan el registro pictórico y el textual para distorsionar lo real. En el relato textual jamás se informa que Clarice es una habitante de calle ni tampoco que el palacio hacia el cual se dirige es un parqueadero y su trono un sillón viejo; no obstante,

a través de las imágenes nos enteramos del lugar que Clarice ocupa dentro del orden social.



Figura V. Clarice regresando a su palacio. Ilustración de José Rosero.

En ese sentido, en esta narración se presentan los dos lados del espejo: “el lado de acá”, el de lo real, se narra a través de las ilustraciones; “el lado de allá”, el de lo imaginario, donde lo real se trastoca y se reorganiza, se nos presenta a través de las palabras. Si, en nuestra lectura, suprimiéramos las palabras y nos aproximáramos a la vida de Clarice a través de las imágenes, podríamos afirmar que la literatura infantil funciona como un espejo de lo real; sin embargo, el registro textual pone a jugar nuestra imaginación lectora y nos invita a transfigurar lo real desde el espacio de lo imaginario.

La combinación de ambos registros crea las condiciones para un juego especular a través del cual vemos aparecer a Clarice como un sujeto que, a pesar de ocupar un espacio marginal dentro del orden social, tiene sueños, memorias y anhelos. Clarice es un mendigo, pero al mismo tiempo una princesa y una reina. Entre el relato textual y pictórico que nos ofrece el libro y la mirada del niño se abre un mundo de posibilidades

y se crea un margen de interpretación a través del cual el niño puede agenciarse en el marco de su ejercicio lector.

Todo lo anterior, pone en evidencia la importancia de los procesos de recepción y deja adivinar que la literatura infantil es un espacio en el que dialogan todas las esferas de lo literario, desde la producción textual, pasando por los procesos de puesta en circulación y comercialización hasta la instancia de la recepción, desde la cual los niños-lectores reestructuran el campo de la literatura infantil. En el siguiente capítulo se hará un análisis crítico de este fenómeno.

3.

LITERATURA INFANTIL: PRODUCCIÓN, CIRCULACIÓN Y RECEPCIÓN

Habiendo analizado de qué manera se aborda la problemática de la alteridad en algunos de los textos de literatura infantil escogidos para los fines de este estudio, a continuación, exploraremos la relación entre las instancias de producción y circulación de los textos de literatura infantil y la esfera de la recepción de la cual participan activamente los niños.

¿Qué relación hay entre la producción-circulación y la instancia de la recepción? ¿De qué manera el ejercicio de lectura, llevado a cabo por los niños, interviene y modifica las dinámicas de producción y circulación de literatura infantil? ¿Cómo se reconfigura y reposiciona la literatura infantil en Colombia a partir de la recepción? En las páginas siguientes se abordarán estas preguntas y se intentará bosquejar nuevas líneas de análisis para pensar la literatura infantil en el panorama nacional.

Ahora bien, este trabajo ha querido hacer énfasis en la recepción de la literatura infantil; sin embargo, a lo largo de varias páginas se han llevado a cabo análisis intratextuales, todo lo cual podría ser interpretado como una gran incoherencia metodológica. No es así. El hecho de que este estudio de recepción no se desapegue del dominio del texto obedece a la convicción de que los procesos de recepción son intraducibles en ‘cifras’ o ‘estadísticas’ y de que es imposible llevar a cabo un análisis global y objetivo del arte de la recepción.

Por todo lo anterior, lo que aquí se ha analizado es el margen de maniobra que estos textos ofrecen a los lectores infantiles para llevar a cabo proyecciones imaginarias, cuestionar su identidad y el modo como se relacionan con los otros e intervenir lo real a través de su ejercicio lector. Más que un análisis de los procesos de recepción, se ha elaborado el bosquejo de algunos lineamientos teóricos para explorar, a partir del

problema de la alteridad y su relación con la construcción de la identidad, la dinámica que hay ente la recepción y las otras instancias que configuran el espacio literario (la producción y la circulación).

El énfasis que se ha hecho sobre la recepción obedece a una voluntad por explorar la incidencia que la literatura puede llegar a tener sobre el mundo —su potencial para intervenir lo real— y por evidenciar que, lejos de ser un fenómeno de mercado o una producción autocontenida (que se retiene en la esfera cerrada de su producción), la literatura infantil es una instancia dialógica en la que se negocian cientos de posibilidades para distorsionar críticamente el mundo y trastocarlo desde el ámbito de la imaginación, proceso en el cual los niños lectores —inmersos en una lógica que antecede al sentido utilitario y racional que impera en el mundo adulto— participan activamente.

La literatura infantil es pues una instancia de diálogo de la cual participan autores, editores y editoriales, profesores, bibliotecarios, promotores de lectura, talleristas y, ante todo, niños que leen e inventan mundos. Esto se evidencia en el modo como los relatos que se agrupan bajo esta denominación se han ido transformando a lo largo del tiempo y han empezado a problematizar —en el nivel intratextual— el papel de la recepción. La idea que se sostiene entonces es que el texto de literatura infantil no se teje únicamente desde su instancia de producción, asociada tradicionalmente a la figura de ‘el autor’. Todo lo contrario, la literatura infantil, en Colombia, se teje en un diálogo constante que involucra todos los agentes literarios.

Por tal motivo, la literatura infantil refleja a nivel intratextual, —es decir, a nivel de su forma y de su composición textual—, los procesos complejos diálogos que se producen entre las diferentes instancias de los literario, especialmente en el ámbito de la recepción. Todo lo anterior se hace evidente en las reescrituras del clásico de la

literatura infantil, Caperucita Roja, que se analizan a continuación, donde se evidencia en el texto mismo una preocupación por pensar críticamente el papel de la lectura y del lector.

En los párrafos que siguen contrastaremos dos reescrituras de Caperucita Roja, la de Luis María Pescetti, titulada “Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)” y la de Gianni Rodari, en “Confundiendo historias”. A través del análisis comparativo que aquí se lleva a cabo exploraremos de qué manera la instancia de la recepción es problematizada en estos textos.

El cuento “Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)” de Pescetti es un libro ilustrado que encarna y retroalimenta continuamente la idea de reciprocidad entre la imagen y el texto. Aquí observamos de qué manera, en los libros de literatura infantil, se combinan el registro literario y el pictórico con el fin de problematizar la recepción y representar narrativamente la injerencia que el lector-niño tiene sobre la historia que se teje durante la lectura.

En este caso, mientras el texto narra la versión histórica tradicional del Caperucita, las ilustraciones de O´kif dan rienda suelta a la imaginación de joven receptor, quien lleva a cabo un ejercicio de interpretación que deja ver la libertad con la que se aproxima al relato y la forma como se distancia de la función pedagógica tradicional de este cuento, retorciendo, invirtiendo y distorsionando el relato por medio de su imaginación lectora y de sus límites entre lo real y lo imaginario.

La historia se puede resumir del siguiente modo: mientras la mamá no está, el papá le cuenta al niño la versión tradicional de Caperucita Roja. Sin embargo, la

imaginación de Jorge —quien, a través del relato que le cuenta su padre atraviesa el cristal del espejo— convierte a esa caperucita en otra muy diferente.



Figura VI. Caperucita Roja de Luis María Pescetti. ilustración de O'kif.

Esta problematización que se lleva a cabo desde el texto comenta dos importantes nociones planteadas en este trabajo investigativo: la primera, que los temas o las ilustraciones de la literatura infantil no cumplen una función estrictamente didáctica —al menos en un sentido convencional— en la cual el adulto ejerce un rol de conducción, guía o moralización del niño, lo cual nos aleja de la tesis dirigista a la que se refiere Ramada Prieto.

En segundo lugar, en el registro textual de la narración no se ve nunca una adaptación ni mutilación de la historia original: las líneas reproducen de manera literal el relato tradicional que conocemos de memoria; sin embargo, las ilustraciones abren paso a una postura que propende por la libre interpretación llevada a cabo por el niño-receptor, quien hace de la lectura un espejo distorsionado de su cotidianidad. A través de esta estrategia de intercalar el registro textual y el pictórico en el proceso de construcción de la narración, Pescetti le da la bienvenida al lector en el texto hasta el punto de hacerlo coautor del relato.

La composición formal del texto da cuenta de hasta qué punto el registro textual, principal recurso de la literatura, resulta insuficiente cuando de literatura infantil se trata. Esto resulta evidente al concebir la obra de Pescetti como un todo que no puede destejer la imagen del texto, pues pierde sentido, jugando con la simultaneidad de dos narrativas que irrumpen en la linealidad de la literatura tradicional.

En ese sentido, cabe anotar que una evidencia de la incidencia del lector-niño en la literatura infantil está relacionada con el ajuste del registro narrativo que se ha producido en los últimos tiempos. Los lectores niños reclaman un registro narrativo que les permita dar rienda suelta a su imaginación crítica a través de la yuxtaposición del pensamiento, la imagen y la palabra.

De ese modo, el reciente boom de libros álbumes y libros ilustrados tal vez pueda interpretarse no sólo como un fenómeno editorial, promovido por la industria del libro, sino como una consecuencia del diálogo entre las diferentes instancias que intervienen en el campo de la literatura infantil y los niños lectores; una consecuencia que ha conseguido reposicionar, en el último tiempo, la literatura infantil y moverla un poco del espacio marginal que tradicionalmente ha ocupado.

Ahora bien, esta problematización intratextual de la recepción no pasa por alto el problema de la alteridad. Todo lo contrario, la dialéctica entre el yo y el otro está en el centro de la tensión entre los modos clásicos de abordar la literatura infantil y este nuevo tipo de apuestas. En el fondo, lo que se problematiza en esta versión de Caperucita es la manera convencional —adultocéntrica, moralista, adoctrinadora— de pensar la literatura infantil y los nuevos modos de abordaje de ésta, que ponen al niño en el centro como imaginador de nuevos mundos y exhiben el modo como su imaginación traza nuevos caminos que se alejan de la función convencionalmente atribuida a los relatos infantiles y se abren a los dominios de la polisemia.

Por su lado, la versión que Gianni Rodari nos ofrece de Caperucita en “Confundiendo Historias” es una crítica radical de ese modo de concebir la literatura infantil que, lejos de contribuir al despliegue de la imaginación del niño y a la formación de lectores críticos capaces de intervenir, desde su ejercicio lector, lo real y reconfigurarlo, pretende adoctrinar su mente y restringir los confines misteriosos de su imaginación.

En ese sentido, en esta versión de Gianni Rodari se lleva a cabo una crítica a la aproximación dirigista —que ha sido dominante en el panorama de la literatura infantil— y se pone en evidencia de que manera este tipo de aproximación niega la

polisemia que abre los pliegues del texto, replegando sobre la univocidad y la ausencia de salidas creativas por parte del lector.

En esta apuesta textual, en la cual se intercalan, nuevamente, el texto y la imagen, el abuelo narra la historia de caperucita introduciendo algunas alteraciones y variaciones; sin embargo, la voz del niño se apega al relato original y cierra las posibilidades que el abuelo pretende abrir. Se trata de un libro ilustrado que idea la versión de un abuelo que le cuenta a su nieta la historia de caperucita amarilla y quien se ve interpelado, regañado y hasta juzgado por su oyente quien le insiste en que caperucita no es ni amarilla ni verde ni negra sino ¡ROJA!, en que su historia es ridícula e incoherente pues no se puede encontrar con jirafas ni caballos sino con ¡LOBOS! y que definitivamente no sabe contar historias y es mejor ir a comprar golosinas. A manera de ejemplo, observemos la siguiente secuencia textual:



Figura VII. Fragmento de *Caperucita Roja* de Gianni Rodari. Ilustración de Alejandro Sanna.

—¡NO, ROJA!

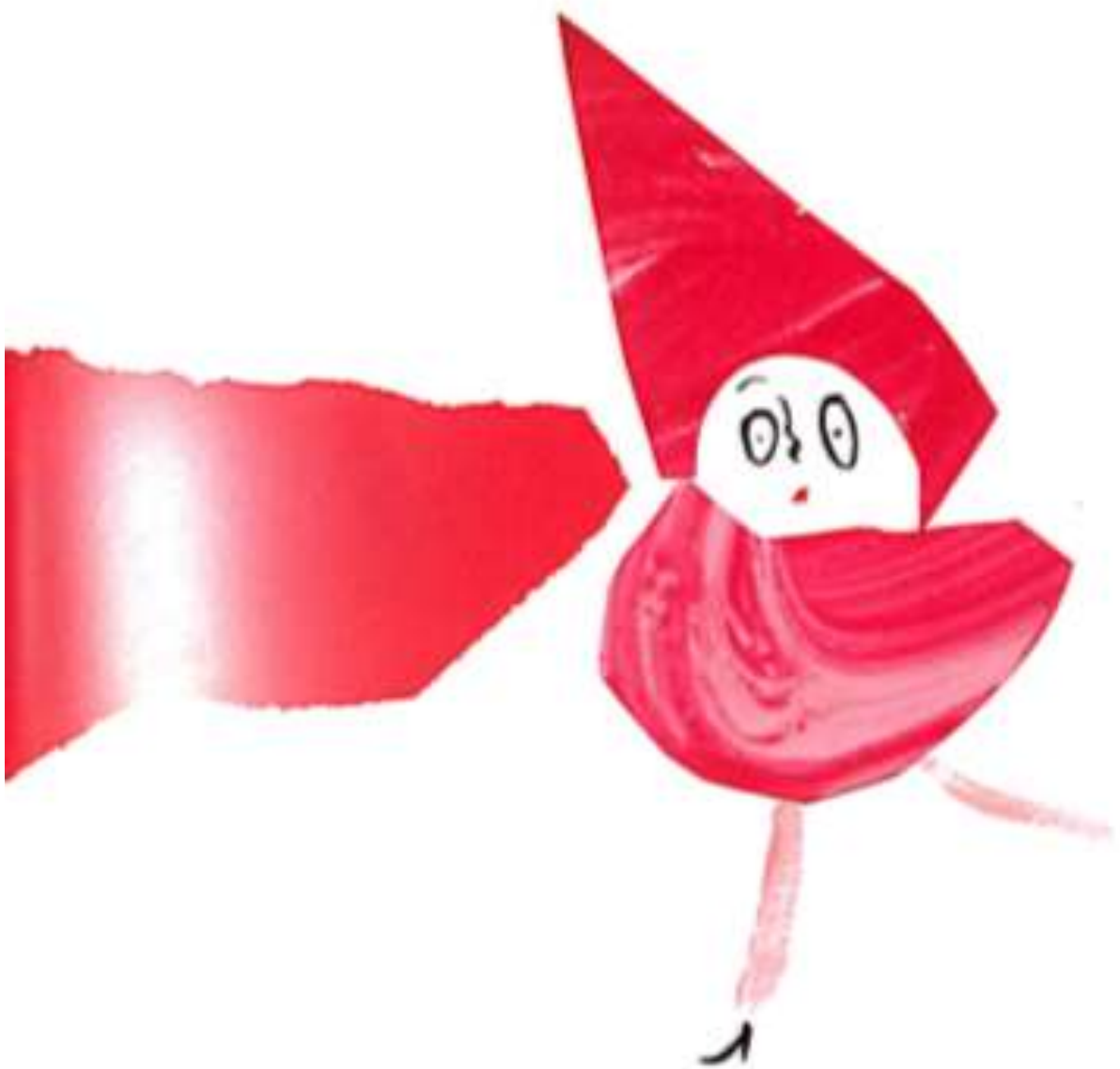


Figura VIII. Fragmento de Caperucita Roja de Gianni Rodari. Ilustración de Alejandro Sanna.



Figura IX. Fragmento de Caperucita Roja de Gianni Rodari. Ilustración de Alejandro Sanna.

—SU MADRE LA LLAMÓ Y LE DIJO:
“ESCUCHA, CAPERUCITA VERDE...”.



—¡QUE NO, ROJA!

—AH, SÍ, ROJA.

Figura X. Fragmento de Caperucita Roja de Gianni Rodari. Ilustración de Alejandro Sanna.

Como se evidencia en la secuencia anterior, cada vez que la voz del abuelo intenta introducir algo que se aparta de la versión tradicional —aprendida y memorizada por el niño, hasta el punto de ser considerada por éste como la única versión posible— el niño lo corrige. Esta versión de caperucita pone sobre la mesa la idea de que el adoctrinamiento implícito de la literatura infantil, pensada desde una visión tradicional de la literatura como herramienta didáctica, cierra al receptor hacia los posibles mundos que se pueden tejer en el dominio de la imaginación. Todo lo cual, contrasta con la versión de Pescetti en la cual se evidencian todos los mundos que se abren cuando el lector-niño tiene la posibilidad de dejar volar su imaginación.

Hacia una pedagogía que abra las posibilidades de la imaginación

A partir del análisis anterior resulta necesario repensar la relación literatura infantil-pedagogía, con el fin de abrir nuevas posibilidades para una didáctica de la literatura infantil que en lugar de pretender educar moralmente a los niños e inducirlos en ciertos valores tradicionales, procure fomentar el desarrollo de su imaginación crítica y de su interpretación creativa, a lo largo de su camino lector.

No se trata entonces de renegar de la función pedagógica que, tradicionalmente, ha replegado a la literatura infantil sobre sí misma, restringiendo sus posibilidades de intervención sobre el mundo y relegándola un espacio marginal. Se trata, más bien de pensar ¿de qué manera ha sido pensada la literatura infantil como una herramienta pedagógica? ¿cómo se reconfigura la idea de pedagogía a partir de la recepción? y ¿cómo podemos repensar la pedagogía de la literatura desde un enfoque que priorice al lector-niño y propenda por el libre desarrollo de su imaginación?

La visión tradicional de la literatura infantil priorizaba la función pedagógica, comprendiendo la literatura como una instancia de reproducción de ‘valores

tradicionales', es decir, como una herramienta a través de la cual la visión del niño era forjada en los valores dominantes en el universo de los adultos. Esto limitaba las potencialidades de la literatura pues hacía de ella una herramienta de moralización o adoctrinamiento que negaba la polisemia y el dominio de lo poético y desconocía la capacidad del lector para crear mundos posibles.

Sin embargo, todos los cambios que se han producido en los últimos tiempos tanto en el campo de la pedagogía y de la educación, como en la esfera de la literatura y en el ámbito concreto de la literatura infantil, abren el espacio para que repensemos la relación pedagogía-literatura infantil y amplíemos sus posibilidades, con el fin de darle cabida a otras funciones que son de gran importancia en el camino que recorren los niños a través de sus lecturas.

La nueva pedagogía de la literatura infantil deberá entonces sustituir la pretensión de moralización del niño por parte del adulto y propender por acompañar (sin que esto signifique conducir o dirigir) el desarrollo de la imaginación del niño, abriendo las posibilidades para que éste, en su ejercicio de recepción, construya mundos posibles donde se trastoque lo real. Además, deberá poner el énfasis en el lector-niño, en sus necesidades particulares y en la singularidad de su ejercicio lector, en detrimento de la priorización del lector-adulto.

En ese sentido, sería óptimo que la literatura infantil se ajustase a los siguientes parámetros:

a) Énfasis en la otredad

Como hemos visto, uno de los aspectos más importantes de la literatura infantil es que opera como un espejo que el niño puede transitar en movimientos repetitivos —en un ir y venir de un lado al otro del espejo—. A través de estas trayectorias, los

niños y niñas piensan, desde diversos ángulos y en diferentes planos, la relación identidad-alteridad, a través de la construcción de su propio espacio poético. Por tal motivo, es fundamental que la producción literaria para niños siga ajustándose —como ya lo ha venido haciendo— al receptor, el lector-niño; un lector que ya no debe ser construido, en un procedimiento violento de negación de la otredad, como un ‘otro’, ajeno al tejido textual, sino como un receptor activo que participa de la construcción del texto.

Además, es indispensable que la historias que se escriben o reescriben aborden el tema de la alteridad y de la diferencia para que el niño reconozca, a través de la lectura, que en el mundo convergen seres vivos (humanos y no humanos) de diferente naturaleza, con diferentes características, valores y creencias. Este tipo de apuestas han venido produciéndose en diferentes países en el ámbito de la literatura infantil y la literatura infantil colombiana está siguiendo ese camino.

b) Yuxtaposición de registros narrativos

Como hemos visto a través de los diferentes análisis narrativos que se han hecho, la yuxtaposición de texto, imagen y pensamiento pone de relieve la complejidad del tejido textual en lo referente a la literatura infantil y deja ver la injerencia del lector en la composición del relato pues los textos para niños, dadas las singularidades de sus lectores, no pueden estar compuestos únicamente por texto. Del mismo modo, la imagen no debe jugar un papel secundario dentro de la composición pues el lugar que ocupa no es el de un ornamento que acompaña el relato verbal, sino que la narración misma se juega en el plano de las ilustraciones

c) Función metaliteraria

Es importante que, desde el plano narrativo, a través del texto y de la imagen, se problematice el papel de la recepción y se lleven a cabo reflexiones críticas sobre la literatura infantil orientadas a problematizar este tipo de producción y a ir formando lectores críticos desde temprana edad.

d) Márgenes amplios de interpretación

Como ya se ha sugerido, el relato de literatura infantil no puede ser un relato plano; desde su composición debe posibilitar la polisemia y a través del uso de diferentes recursos narrativos y, por supuesto, de la yuxtaposición de texto e imágenes debe abrir amplias posibilidades a la interpretación con el fin de fomentar la lectura crítica y abrir espacio para el despliegue de la imaginación de los niños.

La potencialidad del campo de la literatura infantil

Finalmente, es importante anotar que los cambios que han venido precipitándose en el campo de la literatura infantil, abren el panorama para que se produzca un reposicionamiento de la producción narrativa para niños en el panorama literario colombiano.

La literatura infantil, en Colombia, ha permanecido catalogada como un subgénero y considerada como una narrativa secundaria por el hecho de ser una producción que no pone en el centro la figura del autor; lejos de representar una desventaja, el hecho de que la literatura infantil sea un espacio dialógico en el cual convergen editores, librerías, cuenteros, talleristas, bibliotecarios, escritores, profesores, niños lectores y niños escritores, permite repensar el lugar de la literatura infantil en el panorama literario y nos invita a reconsiderar la manera como, en Colombia, ha sido pensada la esfera de lo literario y concebida la producción narrativa, pues el texto

literario aquí no es el producto de un autor, sino del diálogo complejo entre las diferentes instancias que participan de lo literario.

En ese sentido, es importante continuar propiciando escenarios de diálogo entre las diferentes instancias involucradas en el ámbito de la literatura infantil: los festivales de literatura infantil, los talleres de literatura para niños o de escrituras creativas, etc., son espacios que contribuyen a reposicionar esta narrativa y aperturan escenarios para el agenciamiento de los niños en el mundo a través de la imaginación crítica y de la creación.

UNA CONCLUSIÓN

A manera de conclusión y tomando como precedente todo el análisis anterior, resulta evidente la necesidad de pensar críticamente la literatura infantil colombiana y bosquejar unos lineamientos teóricos para su estudio, a fin de llenar el vacío metaliterario que ha imperado tradicionalmente, en el campo. Estos planteamientos deberán ir más allá de la hermenéutica y del análisis textual convencional, a fin de analizar las narrativas para niños teniendo en cuenta la complejidad del género y todas las instancias literarias que participan del tejido narrativo.

También resulta urgente analizar críticamente, en términos de análisis de la representación, la manera como la problemática de la otredad es abordada en los diferentes textos pues, como se ha expuesto, la literatura infantil funciona como un espejo a través del cual los niños construyen su identidad y aprenden a relacionarse con los otros por medio de la construcción de su espacio poético.

Adicionalmente, es necesario hacer énfasis en que el diálogo entre las instancias de producción, circulación y recepción no constituye una desventaja sino, por el contrario, una ventaja que nos invita a repensar la manera como se organiza la literatura y las dinámicas del campo literario más allá de la figura del autor, tradicionalmente colocada en el centro por nuestra tradición crítica.

Finalmente, es evidente la necesidad de articular toda una teorización que, tomando como base los procesos de recepción que se dan en el contexto de los diferentes programas de promoción de lectura, talleres, festivales de lectura al viento o de lectura en voz alta, etc., problematice la idea de un lector-niño que opera como un destinatario ideal y que ha sido construido como un lector pasivo al que es necesario moralizar y conducir, al evidenciar la gran variedad de propuestas interpretativas que

acontecen en el marco de estos encuentros y que dejan ver la capacidad creativa de los niños y la manera como, a partir de sus lecturas, pueden intervenir lo real y reconfigurarlo.

REFERENCIAS

- Blasco, J. (octubre,1992). *La formación del yo según Lacan (el estadio del espejo)*. Trabajo presentado en Conferencias del ciclo Psicoanálisis a la vista de la Escuela de Psicoanálisis de Ibiza, Eivissa.
- Cadavid, J. (2007). Celso Román: el oficio de relatar el universo. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 44(76-77), 55-79. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/343
- Cadavid, J. (11, enero, 2011). Triunfo Arciniegas según Jorge Cadavid. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://triunfo-arciniegas.blogspot.com/2011/01/triunfo-arciniegas.html>
- Carroll, L. (2005). *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Madrid, España: Ediciones Gaviota.
- Devetach, L. (2003). La construcción del camino lector. *Escuelas que hacen escuela II: Los caminos de la palabra* (119- 130). Buenos Aires, Argentina: Cuadernos de Iberoamérica.
- Jakobson, R. (1981). Lingüística y poética. Recuperado de: [file:///C:/Users/Asus-PC/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/JAKOBSON%20LINGUISTICA%20Y%20POETICA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus-PC/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/JAKOBSON%20LINGUISTICA%20Y%20POETICA%20(1).pdf)
- Lacan, J. (2009). *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Noguera, L. (2017). Humor en la literatura infantil. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 51(92), 191-192. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/7987/8381
- Pescetti, L. *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Argentina: Santillana.
- Ramada, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Rodari, G. *Confundiendo historias*. España: Ed. Kalandraka.

- Robledo, B. (1996). *La literatura infantil colombiana*. Recuperado de:
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115336/1/EB10_N094_P45-47.pdf
- Robledo, B. (2004). Chanchito, un homenaje a los niños colombianos. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 42(67), 35-52. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/814
- Robledo, B. (2015). Guía de viaje por los territorios de la literatura colombiana para niños. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 48(86). Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/7463/7808
- Roman, C. *Los animales domésticos y electrodomésticos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Rosero, E. *Clarice era una reina*. España: Lóguez Ediciones.
- Tashlin, F. *El oso que no lo era*. Bogotá: Santillana.
- Todorov, T. (1998). La conquista de América: el problema de otro. Recuperado de:
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/todorov-t-1982-la-conquista-de-america-el-problema-del-otro.pdf>
- Troncoso, X. (2016). *Descubrir la literatura infantil*. Concepción, Chile: Atenea.
- Valenzuela, P. (2001). Las voces de Irene Vasco. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 38(56), 33-51. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/1277/1284

LISTADO DE FIGURAS

O'kif. (2016). *Caperucita Roja*. [Figura 6]. Recuperado de:
https://www.loqueleo.com/ar/uploads/2016/03/caperucita-tal-como-se-lo-contaron-a-jorgepdf_1.pdf

Rosero, J. (2013). *Clarice midiéndose sus vestidos de reina*. [Figura 5].
Recuperado de: <file:///C:/Users/Asus-PC/Desktop/Tesis%20de%20Nathalia%20Palacios/CUENTOS%20A%20ANALIZAR/Clarice%20Era%20una%20Reina%20José%20Rosero.pdf>

Rosero, J. (2013). *Clarice regresando a su palacio*. [Figura 4]. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Asus-PC/Desktop/Tesis%20de%20Nathalia%20Palacios/CUENTOS%20A%20ANALIZAR/Clarice%20Era%20una%20Reina%20José%20Rosero.pdf>

Sant Jordi (2014). . [Figura 1] . Recuerado de:.
http://eduplanetamusical.es/2017/04/02/videos-de-sant-jordi/#.XP_7HohKjIV

Sanna, A. (2008). *Fragmentos de Caperucita Roja*. [Figura 7]. Recuperado de:
[www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Confundiendo\)-historias-C.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Confundiendo)-historias-C.pdf)

Tashlin, F. (2015). *El oso que no lo era*. [Figura 3] . Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/31737324/Cuento-El-Oso-Que-No-Lo-Era>

Tenniel, J (2001). *Alicia en el país de las maravillas*. [Figura 2]. Recuperado de:
<http://www.libreriale.es/especial/150-anos-de-alicia/49/>

ANEXOS

Si bien ha sido escaso el estudio del fenómeno de la edición e libros infantiles y juveniles en Colombia, diferentes casas editoriales han hecho esfuerzos muchas veces colectivos por posesionar dichas publicaciones en el panorama nacional, en respuesta a lo anterior la Cámara Colombiana del Libro y la Asociación Colombiana de literatura infantil y juvenil con la colaboración del Ministerio de cultura han puesto en circulación el siguiente catálogo de derechos recogido en un amplio esfuerzo por proporcionar información sobre la creación y producción del libro colombiano para niños y jóvenes publicado en el país. Presenta 354 títulos de distintas casas editoriales puestos en circulación hasta el 2018.