

Literatura y otros
lenguajes



Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión

Children's literature, morality and values: materials for discussion

Humberto Sánchez Rueda¹

Para citar este artículo: Sánchez, H. (2016). Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión. *Enunciación*, 21(2), 192-200.

Recibido: 29-abril-2016 / **Aprobado:** 6-septiembre-2016

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar algunas tendencias acerca de la recepción de la literatura infantil que privilegian la formación moral y la comprensión de la multiculturalidad; a partir de la interpretación y contraste de las puestas teóricas acerca del papel de la literatura infantil en la formación de los niños. En esta reflexión se desarrollan algunos presupuestos conceptuales sobre las relaciones que se tejen entre literatura infantil, formación moral y cultura, como son: autonomía estética y provecho moral en la literatura infantil; inserción ideológica multicultural en los textos infantiles y posibilidades de la obra literaria como vehículo de transmisión y reivindicación ideológica en la sociedad. Desde estos ejes de análisis, el artículo concluye que la literatura infantil, en contraste con las funciones morales y culturales, contribuye a la construcción simbólica del sujeto que toma conciencia de su injerencia en el mundo.

Palabras clave: literatura infantil, interpretación, educación moral, multiculturalismo.

Abstract

The purpose of this report is to present the results of the analysis of some trends in children's literature which privilege moral education and the understanding of multiculturalism. Such analysis has been done by means of the interpretation and contrast of the theoretical assumptions on the role of this particular type of literature in children's education. Based on this critical reflection, some essential categories about the relationship among children's literature, moral education and culture were stated: first, the link between aesthetic autonomy and moral benefit in children's literature; second, the inclusion of multicultural ideology in children's texts; and finally, the power of literature as a means of cultural transfer and ideological vindication in society. This article concludes that moral and cultural functions implicit in children's literature actually contribute to the subjective symbolic construction and generates awareness on the function and responsibility of the human being in the world.

Keywords: children's literature, multiculturalism, moral training, literary interpretation.

¹ Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Educación de la Universidad Externado. Profesor de la Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: hsanchezrue@gmail.com humberto.sanchez@ustadistancia.edu.co

*You're on your own. And you know what you know.
And YOU are the GUY who'll decide where to go.*

Dr. Seuss (2007, p. 4).

INTRODUCCIÓN: POLÉMICAS ACTUALES EN LA RECEPCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL

Desde hace cinco años es posible rastrear el aumento de episodios que enfrentan a padres, editoriales, grupos sociales y escuela, por los temas que contienen los libros de ficción que leen los niños y niñas. En 2012, en Estados Unidos, la American Library Association auspició el polémico encuentro *Banned Books Week* (*La semana de los libros prohibidos*) donde se prohibieron cerca de 3000 libros infantiles, a partir de los criterios de la comunidad religiosa protestante americana. Una de las obras que más quejas recibió sobre su circulación fue el cuento para niños *And Tango Makes Three* (traducido al español como *Tres con Tango*), de Justin Richardson y Peter Parnell (2010), el cual relata la historia de una pareja de pingüinos machos que tienen la oportunidad de tener una familia, a partir del cuidado que le otorgan al huevo de otra pareja de pingüinos. Distintos señalamientos acusan a este cuento de entorpecer el buen desarrollo moral de los niños por promover las relaciones homosexuales y las familias homoparentales, por lo cual algunos grupos sociales han pedido que lo retiren de las librerías y bibliotecas, siendo esta petición exitosa en algunos estados norteamericanos.

También en 2012, pero esta vez en Italia, el cuento *Piccolo Uovo*, de Francesca Pardi (2010) – el cual incluye en el grupo de protagonistas una pareja de pingüinos machos que crían dos pingüinitos – generó una gran polémica en los sectores católicos y de extrema derecha ante la posibilidad que el Ayuntamiento de Milán lo incluyera en las listas de libros de las guarderías (opción que nunca reconocieron públicamente los directivos del Ayuntamiento). Se presentaron 80 mociones de la

población italiana que pedían retirar el libro de bibliotecas y guarderías, y el partido político Forza Nuova señaló su intención de quemarlo públicamente, ya que consideraban que el cuento promovía la homosexualidad y conductas ilegales (en Italia, la ley no permite a los homosexuales casarse o tener hijos).

Este tipo de situaciones polémicas, en torno a algunos libros escritos para niños, se han ido multiplicando en distintos lugares. Uno de los episodios más recientes ocurrió en 2015 en Venecia, donde el nuevo alcalde decidió prohibir 49 textos escritos para niños por considerarlos *sucios* (familias homosexuales, niños que realizan oficios que tradicionalmente se consideraron de niñas, etc.). Tal situación generó un escándalo en distintos ámbitos sociales italianos y europeos, a tal punto, que el gobernante tuvo que reducir su lista a dos. En Colombia, la periodista Cecilia Rodríguez, en su columna del 30 de septiembre de 2015, en el diario *El Tiempo*, revisa esta situación y reflexiona sobre sus causas. Para la columnista, el germen de esta polémica reside en que hay un grupo de libros que tocan

[...] temas candentes y actuales. Un libro infantil que enseña que la sociedad tiene espacio para todos es una amenaza para los más intolerantes, porque en lenguaje sencillo rompe tabúes y demuestra que no hay nada que temer.

Las historias en los libros son simples. Un perrito que desea ser una bailarina. Un pingüinito que al salir del huevo es adoptado por dos pingüinos (no hay pingüina) y que está basado en una historia real en un zoológico de Nueva York. Una princesa que sueña con ser jugador de fútbol. Un niño que desea ser una princesa.

Supongo que ya usted se figuró por qué hay debate. Los libros que siguen vetados tratan sobre

familias donde el papá y la mamá son del mismo sexo, y colorín colorado. Uno de ellos se llama *Juan tiene dos mamás* (Rodríguez, 2015).

Los temas de los libros prohibidos por el alcalde de Venecia, según Rodríguez, constituyen un ejemplo de los cambios que se han generado en las estructuras de valores de la cultura en los últimos años, los cuales todavía no han sido aceptados por sectores tradicionales de la sociedad. Este argumento de la columnista resume de buena forma la polémica generada por los cuentos de Pardi, Richardson y Parnell. Asimismo, Rodríguez señala que el incidente en Venecia también forma parte de una *cortina de humo* del alcalde por desviar la atención de los episodios de corrupción de la ciudad, cuya situación debería ser el tema más apremiante en la lista de tareas del funcionario italiano.

Si bien es cierto, teniendo en cuenta el argumento de Rodríguez, que muchas de las polémicas sobre algunos libros escritos para niños, como las señaladas anteriormente, tienen su génesis en maniobras políticas de funcionarios que quieren desviar la atención de la responsabilidad que les corresponde en ciertas situaciones sociales, no se puede negar que la sociedad en general encuentra en ciertas obras para niños *serias preocupaciones* acerca, en palabras de Rodríguez (2015), “de cuándo y cómo se les debe enseñar a los niños sobre los derechos civiles de las personas homosexuales, matrimonios gay y familias ‘no tradicionales’”.

Esta polémica ha aumentado por el incremento de libros para niños que incluyen en sus tramas y protagonistas cuestiones de género, derechos civiles y problemas culturales. Hace algunas décadas los pocos libros relacionados con estos aspectos, se encontraban en estanterías y bibliotecas sin generar ninguna controversia, a pesar de las distintas lecturas que se les realizaron. No obstante, desde el siglo XX, la cuestión de género y cultura han sido algunos de los temas predilectos en la discusión académica y social, influyendo notoriamente los contenidos y las prácticas de escritura de los libros para los niños. Obras como *Hombre de color*, de Jerome Ruillier; *Lo que mamá no me contó*,

de Babbete Cole; *Belisario*, de Gaëtan Dorémus; *Rey y Rey*, de Linda de Haan y Stern Nijland; *Niña bonita*, de Ana María Machado; *Crisantemo*, de Kevin Henkes; *Oliver Button es una nena*, de Alfredo Gómez; *De noche en la calle*, de Angela Lago; *Los mejores amigos*, de Raquel Andersen; *Julia, la niña con sombra de niño*, de Christian Briel; entre otros, son apenas una muestra de las nuevas tendencias en la escritura de libros para niños.

FORMACIÓN MORAL Y COMPRENSIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL: POSIBILIDADES Y LIMITANTES

Sería bastante ingenuo pensar que la anterior tendencia obedece completamente a una moda pasajera producto de las estrategias de *marketing* de los escándalos ideológicos actuales. Por el contrario, esta tendencia evidencia un reconocimiento explícito del papel tan preponderante que se le otorga a la literatura en los procesos de formación moral de los niños junto a una discusión epistémica muy fuerte sobre la concepción, función y problemáticas del texto literario, respecto a la formación de las estructuras culturales e ideológicas de la sociedad.

Para analizar esta situación, en primer lugar, se evidencia que los argumentos que defienden la lectura de este tipo de libros no están lejos de la postura conceptual cultural que señala la periodista colombiana. Por ejemplo, el artículo “*And Tango Makes Three: Introducing Family Diversity to Children*” (*And Tango Makes Three: la entrada del niño a la diversidad familiar*) de Jennifer Harvey (2013) considera que el cuento de Richardson y Parnell permite reflexionar sobre los cambios que se han generado en las estructuras de las familias tradicionales y genera espacios para el reconocimiento de la diversidad sexual de las familias en distintos sectores de la sociedad. Concluye el artículo:

And Tango Makes Three is a well-crafted picturebook. The messages it conveys to its readers may

prepare the child for a diverse world that will likely include homosexuality, whether as a personal expression of their sexuality, or through social interactions with others. This exposure may increase their compassion for persons who differ from them or in their self-regard if they perceive that they differ.

It follows a tradition of children's books in addressing diversity and expanding compassion, as exemplified by the characters Horton and Marjorie. Functional families, no matter the particulars of the members of the family, are natural. *And Tango Makes Three* conveys this important message and should find a place in library collections and the school curriculum (p. 32).

And Tango Makes Three es un libro de imágenes muy bien ilustrado. El mensaje transmite a sus lectores la posibilidad de preparar a los niños a un mundo diverso el cual puede incluir la homosexualidad, incluso como una expresión personal de su sexualidad, o mediante la interacción social con otros. Esta exposición puede aumentar su compasión por personas que difieren de ellos o de su discernimiento cuando perciben la diferencia.

Este sigue una tradición de libros para niños que abordan la diversidad y aumentan la compasión, como ejemplifican los personajes Horton y Marjorie. Familias funcionales, sin importar las particularidades de los miembros de la familia, se naturalizan. *And Tango Makes Three* transmite este importante mensaje y debería encontrar un lugar en las colecciones de las bibliotecas y el currículo escolar (p. 32).

La conclusión de Harvey señala que la lectura de esta clase de libros infantiles permite que los niños reconozcan nuevas estructuras ideológicas de la sociedad, lo que facilita el reconocimiento y el discernimiento respecto al otro. Tanto el artículo de Harvey como la columna periodística de Rodríguez, señalada anteriormente, encuentran en los libros infantiles con temáticas de género espacios de reconocimiento de los cambios actuales de la sociedad. No obstante, mientras que Rodríguez ve en este reconocimiento una oportunidad para construir una sociedad más justa a partir del respeto y la igualdad respecto a la diferencia, Harvey apunta que el reconocimiento de la diversidad permite aumentar la compasión como mecanismo para naturalizar y aceptar la diferencia.

Similares interpretaciones de corte cultural y social, ya sea a favor o en contra de los libros para niños con temas de género o formación moral, se pueden rastrear en diversos artículos e investigaciones. No obstante, lo más interesante de estas perspectivas constituye que se entiende la literatura escrita para niños como un potente vehículo ideológico que tiene la capacidad de moldear los valores y creencias de los niños.

Tal forma de comprender la relación entre libros y niños, no es nueva en la historia de la literatura infantil. Antes del siglo XX, la sociedad occidental entendía el niño como un ser vacío desprovisto de creencias y valores, por lo cual la literatura se presentaba como un elemento (uno más de un grupo muy amplio) que podía transmitir los valores fundamentales de la sociedad. Por ejemplo, como se señaló en la Exposición "The ABC of It: Why Children's Books Matter" [El ABC: por qué la importancia de los libros para niños], realizada en la Biblioteca Pública de Nueva York en 2013, los libros, principalmente los religiosos, llegaron a tener un papel muy importante en lo que podríamos denominar la formación espiritual religiosa de los niños en el siglo XIX:

Some early juvenile books addressed the state of the Young person's soul. A Puritan child, considered sinful at birth, could not hope to achieve salvation without first learning to read the Bible. *The New England Primer* –for 100 years the most widely known juvenile book in North America– gave Young New Englanders who lived, as Cotton Mather wrote, "under the dreadful Wrath of God" the very stepping-stone they needed to set them on the right path.

Algunos libros antiguos de literatura juvenil se direccionan hacia el estado del alma de la persona joven. Un niño puritano, considerado pecador de nacimiento, podría no esperar alcanzar la salvación sin aprender a leer la *Biblia*. *The New England Primer* –por cien años el libro juvenil más ampliamente conocido en Norteamérica– le daba a los jóvenes de Nueva Inglaterra, quienes vivían como escribió Cotton Mather "bajo la tenebrosa ira de Dios", el escalón que ellos necesitaban para ubicarse en el camino correcto.

No solo la formación espiritual fue un tema fundamental de los libros que se consideraban aptos para niños y jóvenes, ya que también era importante que estos libros contribuyeran a la formación de la identidad nacional, como también se señala en la exposición neoyorkina,

[...] in the new nations and those undergoing radical transition, books for Young people become unifying civic tools. In his ubiquitous speller, Noah Webster introduced a distinctly American English language –freed from what he described as the clamor of British aristocratic affectation- to generation of the Young republic’s schoolchildren.

[...] en las nuevas naciones y en aquellas que estaban experimentando una transición radical, los libros para la gente joven se convirtieron en herramientas unificadas de civilización. En su diccionario ubicuo, Noah Webster introdujo un lenguaje distintivo americano –libre de lo que él describía como el clamor de la influencia de la aristocracia británica– para la generación de una República de académicos jóvenes.

Al contrastar estas dos perspectivas, el papel de los libros en la formación espiritual y en la construcción de la identidad nacional, con los enfoques culturales actuales tratados en el artículo de Harvey y la columna periodística de Rodríguez, se evidencia una actitud común que considera que los libros creados para los niños son un vehículo de transmisión cultural de valores y estructuras sociales. La diferencia es que cada siglo trae consigo una idea de cultura distinta, con nuevos valores y perspectivas sociales. Además, en la actualidad, aparte del grupo de textos mencionados que privilegian valores multiculturales de grupos sociales minoritarios, existe una gran cantidad de libros para niños que explicitan la formación de valores, hábitos y creencias que corresponden a las estructuras ideológicas de la mayoría de la población. Textos en los que un niño quiere a una niña, los príncipes malos se vuelven buenos, la importancia de acatar los valores tradicionales, entre otras opciones. Debido a que estos textos reproducen el *statu quo* de la sociedad, no generan ninguna

polémica y se consideran fundamentales en la formación de los niños, por lo cual deben estar en las bibliotecas de la familia y la escuela.

Ante esta situación, resulta tentador centrar la discusión en preguntas acerca de la identificación de los valores o estructuras sociales que debe reproducir la literatura para niños, los del *statu quo* o las nuevas variantes culturales que nacen en nuestro presente, por qué lo hace, qué intereses representa, hasta qué punto tales procedimientos pueden ser válidos o reflexionar si estos valores que se representan corresponden a una ideología dominante. No obstante, a pesar de la importancia de estas preguntas, como se ha venido desarrollando, el primer punto de análisis recae en la creencia de la efectividad de la literatura para niños como elemento que permite reproducir valores sociales e ideológicos en la primera infancia.

CONTRASTES ENTRE AUTONOMÍA ESTÉTICA Y FORMACIÓN MORAL EN LA LITERATURA INFANTIL

El análisis de la creencia de la literatura como un elemento aleccionador en la formación de los niños tiene dos puntos centrales de controversia. En primer lugar, en la misma historia literaria son viejas las discusiones sobre el provecho moral de la lectura literaria. Por ejemplo, Horacio en Roma hablaba de *enseñar deleitando*, o los preceptistas de finales de la Edad Media señalaban que las buenas obras debían generar utilidad moral a sus lectores. Por el contrario, en el prólogo de la primera parte de *El Quijote*, de Cervantes (2004), se propone un *desocupado lector* que haga con la obra lo que le plazca. El escritor español entendía la lectura literaria fuera de cualquier provecho moral, e invitaba al lector a privilegiar el placer de la lectura encontrando a través de su experiencia el fin más adecuado para su acto (Sánchez, 2015, p. 44). Con la modernidad, la experiencia literaria ha alcanzado una plena autonomía estética, a pesar de las contradicciones y discusiones inmersas en tal declaración. No obstante, esta autonomía parece

no existir en los libros destinados para niños. Al relacionar literatura con niños, la reflexión sobre la autonomía estética se reduce ante la necesidad de la *utilidad o provecho* que la lectura debe generar. Por tanto, las obras literarias para niños se consideran diferentes a las de los adultos, ya que estos últimos pueden hacer con los textos lo que les plazca, mientras que los niños pequeños deben reproducir o reflexionar las intenciones ideológicas (ya sean religiosas, patrióticas, morales, multi-culturales) que el adulto ha diseñado.

Tal reflexión lleva directamente al segundo punto de análisis. El adulto tradicional considera que los niños no son sujetos morales, es decir, no tienen valores que correspondan a una moral establecida. Si bien es cierto que la teoría pedagógica ha desarrollado distintos estudios en los que se evidencia cómo el niño se forma como un sujeto ético, político y social en la comunidad, la inquietud por los valores y la moral de los jóvenes, de acuerdo con Ryan y McLean en su estudio "Character development in schools and beyond" (citado por Berkowitz, 1995),

[...] es una preocupación permanente de los adultos. A lo largo de la historia conocida, esta preocupación sobre el carácter de las generaciones más jóvenes es evidente. Preocupación, no obstante, que nunca ha bastado para garantizar que los jóvenes posean este tipo de carácter que permita sostener al individuo y a la sociedad. Algunas sociedades no han conseguido transmitir sus valores a los jóvenes.

Esta preocupación ha generado que algunos sectores de la sociedad conviertan la literatura en un punto de referencia para transmitir los valores que, de acuerdo con sus concepciones y anhelos, le permitan al futuro individuo participar exitosamente en ella. Desde esta perspectiva, la literatura para niños no se considera un espacio de reflexión que genera la formación moral y ética del individuo, sino un producto acabado que se entrega a otro sujeto para su aplicación. Tal punto de vista deja fuera de discusión los puntos iniciales que, según una parte de la teoría pedagógica,

se consideran cruciales en la reflexión de la educación moral de los niños: "¿Cuáles son los principios éticos subyacentes que justifican el bien y el mal?, y ¿qué clase de persona moral estamos intentando formar?" (Berkowitz, 1995). A pesar del desacuerdo que puedan generar estas preguntas en la sociedad, la reflexión y el debate de tales respuestas constituyen el eje de la formación moral, tanto en la escuela como en la familia, y no la reproducción de valores establecidos por un sector de la sociedad, ya sea el tradicional o el emergente. Al considerar la formación de un sujeto moral se tiene que ir más allá de la aplicación de herramientas racionales (uso que se le da a los libros), por un enfoque que tiene en cuenta aspectos

[...] como el entorno social, las relaciones interpersonales, las experiencias cotidianas, las emociones y sentimientos de los individuos, y el tipo de comportamientos que estos tienen en su relación con quienes le rodean y el ambiente en que se desarrollan [...]. A partir de esta concepción es posible concebir un sujeto moral complejo que no se reduce a los aspectos racionales bajo los cuales sustenta sus juicios y acciones morales, sino que se representa moralmente en los diferentes aspectos que integran su vida: sus emociones, relaciones, su visión del mundo, sus gustos, actividades, entre otros (Olarte, 2013, pp. 176-177).

Por tanto, de acuerdo con Olarte (2013), el sujeto moral no se constituye desde elementos dados por la razón, sino a partir de un sistema de factores del ámbito social al que pertenece. Ya es otra situación, el papel que los libros para niños desempeñan como disparadores que desde la imaginación motivan reflexiones sobre su entorno social, sus acciones y su propia vida.

La discusión sobre la autonomía estética de los libros para niños ha sucumbido a la preocupación por la formación de un sujeto moral según los preceptos de algún grupo social, lo que ha generado que la literatura se ponga al servicio de la moralidad. No interesa si son valores de antiguas estructuras tradicionales, las actuales, o las nuevas que permiten pensar una sociedad más justa. Desde

esta perspectiva, el texto literario para los niños se comprende como un texto ideológico que puede mantener el *statu quo* o, en su defecto, liderar un proceso de transformación de las esferas ideológicas dominantes.

LIBROS PARA NIÑOS CON EL PODER DE REINVENTAR O MOLDEAR LA REALIDAD CULTURAL: UNA POLÍTICA IMAGINARIA

Las funciones del texto literario para niños, subordinadas a la formación de la moral y los valores, nacen de la ilusión del adulto que desea controlar y moldear el mundo infantil. A pesar de que en algunos libros infantiles es posible rastrear las contribuciones o afirmaciones de las estructuras sociales tradicionales, como se señaló para el caso de la construcción ciudadana de las nuevas naciones o la formación espiritual religiosa, se sabe que la literatura no tiene la suficiente fuerza política, militar o económica para establecer un nuevo orden moral o social. Muy probablemente, en el ejemplo señalado, las nuevas naciones habrían establecido su proyecto de nación sin la existencia de la literatura. Este punto de la discusión es muy amplio, pero como aserción temporal, se puede señalar que la literatura no es la cultura, por el contrario, la literatura es el relato realizado por un individuo de las acciones simbólicas que los sujetos desarrollan dentro del campo cultural. Por tanto, considerar que la literatura moldea la cultura es algo muy difícil de sostener, y más en una época donde el prestigio de la palabra escrita se encuentra en crisis. Asimismo, suponer que el texto literario puede ser el eje para liderar proyectos de reivindicación política y social también es bastante problemático.

Para John Guillory en su estudio *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation* (1993) [*Capital cultural. El problema de la formación del canon literario*] (citado por Trujillo, 2001), la discusión acerca de los anteriores aspectos

morales y culturales se ha sustentado en premisas falsas, ya que los contenidos de los textos literarios no responden a la reproducción directa de los valores de las ideologías dominantes, sino a los “procesos de apropiación y distribución del capital cultural de una sociedad, esto es, el conjunto de posesiones simbólicas que son producto del trabajo en el campo cultural” (Trujillo, 2001, p. 382). De ahí, señala Guillory, que al reducir el sujeto a la categoría multicultural de identidad social (clase, género y raza) impide la revisión de la complejidad de los procesos que han llevado a un grupo social a acomodarse de tal forma en un determinado contexto. Por lo cual, el mecanismo de reivindicación cultural, como la deconstrucción de “las jerarquías literarias recibidas y cuestionar los juicios y presunciones de valor” (Eagleton, 1998) de los textos literarios, constituye para Guillory una acción que genera confusión entre la imagen representada y aquello que esta representa. De ahí que se genere una “política imaginaria”,

[...] no en el sentido de que se mueva en el ámbito de lo irreal, sino en el sentido de que sus reivindicaciones políticas se dan en términos de imagen. La “política imaginaria” considera que para que el mundo cambie es suficiente cambiar la imagen que tenemos de él, y por eso llega a afirmar que las condiciones de opresión de ciertos grupos sociales se alivian si obras que representen sus valores culturales son incluidas dentro del canon (Trujillo, 2001, p. 386).

Por tanto, la reivindicación de la nueva estructura de valores culturales se lleva a cabo en el listado (canon) de lo que consideramos que los niños deben leer, y no en instituciones como el Estado. Desde esta perspectiva, la insistencia por considerar los libros para los niños como vehículos de transmisión ideológica que pueden moldear o revalorar las estructuras sociales constituye una *política imaginaria* que no tiene incidencia directa en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES: LITERATURA INFANTIL MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN DE UN SUJETO MORAL Y CULTURAL

La discusión sobre la literatura para niños al servicio de la moralidad o los nuevos valores, se reduce a la reiteración de un imaginario cultural y político con un nuevo vestido. No obstante, a pesar de las voces que insisten simplificar los libros para niños a elementos culturales, la literatura infantil se resiste a ser encasillada en estereotipos de género, raza, religión, valores o costumbres, ya que, como afirma el profesor Jorge Larrosa (1998),

[...] la literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, solo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su "non serviam". Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (p. 79).

Los valores, la moral, lo bueno o lo malo son categorías que sucumben ante lo literario. Cualquier intento por reducir la literatura a una intención cultural es un artificio, un engaño, porque el texto literario no se somete. Aquellos escritores, promotores o líderes que intentan fructuosamente legitimar o cambiar la estructura de valores a través de historias de ficción, no crean obras literarias, sino panfletos políticos. Y las obras literarias que son usadas con intenciones de género e identidad social, saben resistir, esperan con cautela la mirada del lector apasionado y voraz, que no busca si su protagonista es negra o blanca, afrodescendiente o blanco ario del imperio dominante, si es representante de la clase social alta o baja, tan solo siente que hay algo en esa obra que trata de él, y también del otro, que interroga algún

aspecto de su vida y que solo se podría decir de esa forma.

El auge de los libros para niños que enseñan valores o forman al sujeto moral, dejando una bienintencionada maliciosa moraleja, ya sean valores tradicionales o emergentes, se convierte en una imposición adulta que sucumbe ante la voluntad libertaria y revolucionaria del lector infantil. El niño no encuentra en los libros un conjunto de reglas, manuales, comportamientos o valores que le permiten participar en una sociedad. Por el contrario, para él los libros se convierten en un valioso material simbólico que contribuye a su proceso de desciframiento del mundo. Por tanto, la labor del adulto debería constituir, en palabras de Yolanda Reyes (2007), "la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no solo quién es, sino también quién quiere y puede ser" (p. 13).

No se trata de convertir la "infancia en la materia prima para la realización de nuestros proyectos sobre el mundo, de nuestras previsiones, nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro" (Carranza, 2006) porque la estaríamos despojando de su libertad, de su poder inventivo. Por el contrario, la importancia de la literatura en la infancia implica la necesidad de reconocer su poder revolucionario y constructor del campo simbólico del niño. La literatura como experiencia en los niños, como muy bien lo ha explicado Graciela Montes (2011), se instala en aquel lugar psíquico donde converge lo concreto con lo simbólico, lo real con lo deseado, y la frustración con la añoranza. Este espacio, denominado por Winnicott como la *tercera zona o lugar potencial*, de acuerdo con Montes (2011),

No se hace de una vez y para siempre. Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal.

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo (pp. 51-52).

Los niños cuando leen literatura, a diferencia de los adultos, ensanchan esta frontera, construyendo e inventando las múltiples posibilidades de su yo, las cuales permiten la toma conciencia de su injerencia en el mundo. Ellos, los bebés y los niños, no mimetizan las lógicas de significados de las estructuras de valores de las culturas, por el contrario, tergiversan las formas dadas y encuentran nuevos lugares para interpretar su realidad. La escuela se enfrenta a este misterio con temor, distorsionando la experiencia de la lectura literaria, traicionando su secreto (Larrosa 2013, p. 518), de ahí, que hoy más que nunca, se necesita una escuela que invente, que provoque, que pueda ensanchar su mirada y encuentre en la experiencia lectora un hermoso reto que permita “el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, una cantidad de sentidos, y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido en su espíritu” (Cabrejo-Parra, 2003, p. 15).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berkowitz, M.W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8. Recuperado de: www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.htm
- Cabrejo-Parra, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 12-19.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Imaginaria*, 181. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Cervantes, M. (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Edición de F. Rico. Brasil: Alfaguara.
- Dr. Seuss (2007). *Oh, The Places You'll Go!* New York: Random House.
- Eagleton, T. (1998). *Para una crítica revolucionaria*. Madrid: Taurus.
- Harvey, J. (2013). And Tango Makes Three: Introducing Family Diversity to Children. *Children & Libraries. The Journal of the Association for Library Service to Children*, 11(3), 27-33.
- Larrosa, J. (1998). Venenos y antídotos. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 199-234). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). La clase de literatura. En: *La experiencia de la lectura* (pp. 511-521). México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- New York Public Library. (2013). *The ABC of It: Why Children's Books Matter (Gallery)*. Nueva York. Curator Leonard Marcus.
- Olarte, A.L. (2013). *Educación moral y literatura infantil: estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de los sentimientos morales*. Monografía de grado no publicada. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Pardi, F. (2010). *Piccolo Uovo*. Italia: Lo Stampatello.
- Richardason, J. y Parnell, P. (2010). *And Tango Makes Three*. New York: Little Simon.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Rodríguez, C. (30 de septiembre de 2015). Esos “sucios” libros infantiles. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/esos-sucios-libros-infantiles-cecilia-rodriguez-columna-el-tiempo/16268876>
- Sánchez, H. (2015). Entretenimiento y libertad creativa: principios estéticos de la modernidad *Quijote cervantino*. *Revista Gaceta de Estudios del Siglo XVIII*, (3), 42-56.
- Trujillo, P. (2001). Reseña del libro *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. *Revista Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 3, 381-391.

