2. Evolución histórica de la literatura infantil y juvenil

Índice

2. Evolución histórica de la literatura infantil y juvenil 1
Evolución sociocultural del concepto de infancia .. 63
El didactismo en los comienzos de la literatura infantil 75
Literatura popular y literatura infantil 78
Siglo xix: los clásicos infantiles 84
Siglo xx: situación contemporánea 88
Bibliografía 93
Comentario bibliográfico 95

Nunca ha sido fácil ser niño, pero menos incluso que nunca en el siglo XIX Fue, no obstante, en la segunda década de dicho siglo cuando vino al mundo el pequeño Carlo Lorenzini, hijo primogénito de un matrimonio muy humilde que trabajaba al servicio de la noble y acaudalada familia Ginori de Florencia. Llegó a tener nueve hermanos, de los que solo sobrevivieron cinco, pese a lo cual Carlo tuvo la fortuna de poder estudiar gracias al mecenazgo de los Ginori. Andando los años quisieron hacerle seminarista, pero huyó a tiempo de las sotanas. Ya de adulto, apoyó la unificación italiana impulsada por Garibaldi, aunque muy pronto se dio cuenta de una cosa: ganase quien ganase y venciese quien venciese, los perdedores de la historia, los derrotados permanentes, siempre serían los pobres.

Así se trasluce en la obra que le dio la fama: *Las aventuras de Pinocho. Historia de un títere*. La firmó, tras cambiar su apellido por el nombre del pueblo de la Toscana en que nació su madre, con el pseudónimo de Carlo Collodi. Se publicó por entregas entre 1882 y 1883 en una revista infantil, *Il giornale per i bambini,* y fue un éxito tan gran-

de que cuando el autor quiso deshacerse de su criatura, dejándola en manos de unos asesinos en el capítulo XVI, provocó airadas protestas de sus lectores –no todos niños, por lo que parece–, sin que estos le dejasen otra opción que retomarla. Poco tiene que ver este Pinocho original con la versión azucarada de Disney. El niño de madera de Collodi, cuando se ve perseguido por los asesinos, nos deja en la memoria frases de insólita crudeza, como sucede con esta: «Para mí que los asesinos los han inventado los papás, para meter miedo a los niños que quieren salir de noche».[1] Bien es verdad que el autor de *Pinocho* no había tenido una infancia infeliz, según parece, pero eso no le impidió ver con una lucidez asombrosa las dificultades de esa etapa de la vida, como le ocurre a su personaje: «Todos nos gritan, todos nos amonestan, todos nos dan consejos»,[2] dice el crío de madera sobre los desgraciados niños.

Otra criatura lúcida, la profesora argentina María Laura Destéfanis, compara a Pinocho con nuestro Lázaro de Tormes. De Lázaro y Pinocho, respectivamente, subraya que «ambos protagonistas son pobres, y ambos cometen la osadía de darse satisfacción: comer, vivir, vestirse, el uno; ser, existir, ser algo primero para ser alguien luego, el otro» (Destéfanis, 2010, p. 1304). He ahí no solo la osadía de Pinocho, sino también la clave de lectura de *Pinocho:* querer pasar de ser algo a ser alguien.

No es un mal recordatorio para empezar un tema, este, en el que intentaremos decir alguna cosa que merezca la

[1] Carlo Collodi, *Las aventuras de Pinocho* (2016, pos. 731).

[2] *Ibid.*, pos. 728.

pena acerca de cómo llegó la infancia a ser infancia y cómo, a su vez, la literatura infantil llegó a ser literatura infantil. Declarado el propósito, pongámonos a la tarea.

Evolución sociocultural del concepto de infancia

La infancia no ha existido siempre. No, al menos, bajo la forma que implica el concepto de infancia tal cual lo entendemos hoy, porque la de infancia no es una categoría universal, sino variable desde el punto de vista histórico. Pérez Sánchez (2014: 151) delimita las dos perspectivas desde las que se ha construido el concepto de infancia: una primera de exclusión, según la cual los niños se definen por lo que no son y lo que no pueden hacer, de manera que la conducta infantil se acaba valorando en la medida en que es adecuada o no a la edad biológica (así establecemos índices de «madurez» o «inmadurez», en los que se adoptan como norma cualidades específicamente adultas); y otra perspectiva, la cual podríamos llamar romántica, que intenta definir la infancia en términos de carencia de doblez, afectación e inhibición, de modo que la niñez acaba por ser vista como un ámbito de pureza y verdad que exhorta a los propios adultos a ponerse en contacto con su «niño interior». Lo cierto es que el surgimiento de la literatura infantil va parejo al descubrimiento de la infancia en términos históricos, lo que implica, claro está, que la literatura infantil deba ser estudiada ella también históricamente.

Limitémonos ahora a empezar por lo primero, que es la construcción histórica de la infancia. Para ello seguire-

mos, no sin pequeñas variaciones, el trabajo de Aurora Gutiérrez Gutiérrez y Paloma Pernil Alarcón (2004). A tenor de lo que leemos en estas autoras, concluimos que el mundo clásico no desarrolló una idea uniforme de infancia. En la *polis* griega, el niño, falto de visibilidad y poco tenido en cuenta en los asuntos públicos, quedó siempre excluido de la condición de ciudadano. Pero aun ni del propio mundo griego ni de sus diversas concepciones de la *polis* puede decirse que sean uniformes. En Esparta el niño fue propiedad del Estado, que seleccionaba a los más fuertes y se hacía cargo de una educación altamente militarizada. Ha de afirmarse, sin que sea del todo exagerado, que el niño espartano es un proyecto de *hoplita* como la niña un proyecto de madre de *hoplita*.[3] En Atenas, sin embargo, la educación no pasará por un sometimiento total al Estado, sino que dependerá del padre de familia o de la persona elegida por él. En todo caso, los griegos articularán su sentido de la educación en torno a dos conceptos clave: la *paideia* y la *areté*. La primera alude a la crianza de los niños y tiene que ver con la adquisición de los valores sociales. La *areté,* por su parte, se relaciona más con la instrucción y con la adquisición de saberes, como el

[3] *Hoplita* es el nombre que recibía el soldado griego de infantería, llamado así por ser portador del *hóplon,* un característico escudo circular con el que, en las falanges griegas, los soldados protegían su costado izquierdo y, de paso, el costado derecho del compañero. Lógicamente era el brazo derecho el que se destinaba al manejo de la espada o la lanza. Esta efectiva organización de combate fue propia de los griegos y no solo de la *polis* espartana, si bien, como es sabido, Esparta se caracterizó, más allá de los muchos mitos que pesan sobre ella, por ser una sociedad basada en la ocupación y defensa militar del territorio.

de la elocuencia, que hoy llamaríamos académicos. Aunque este binomio no tiene por qué tener un equivalente en la actualidad, para entendernos podríamos decir que la *paidea* supone la adquisición de la cultura, mientras que la *areté* estaría más próxima a la educación propiamente escolar.

Caso algo distinto es el de Roma. En el concepto latino de *infantia* o *pueritia* se reconoce cierta idea de comunidad, en tanto el niño representa la seguridad en la pervivencia del modo de vida romano. Quizá por eso fue un poeta latino, Juvenal, quien formuló por primera vez un lema que estaba destinado a ser adoptado por diversos pedagogos hasta la actualidad: *Maxima debetur puero reverentia* ('Al niño se le debe el máximo respeto'). La familia romana se articuló en torno a la figura central del *pater familias,* de modo que si durante los primeros años de vida los niños estaban vinculados al espacio de la madre, a partir de los siete años de edad, en concreto, los niños varones se separaban de ese espacio para que el padre empezase a ser el verdadero educador, mientras que las niñas permanecían más tiempo bajo la custodia materna aprendiendo las tareas domésticas. El *pater familias,* por cierto, no solo instruye los preceptos sino que se convierte en ejemplo y arquetipo. En suma, puede decirse que la infancia fue concebida por los romanos como una etapa diferenciada de la vida en la que había puestas no pocas esperanzas civilizatorias. Todo ello sin pasar por alto que, como en el caso griego, había niños nacidos en familias libres y niños esclavos. Estos últimos podían ser absorbidos por sus amos incluso como inversión económica, lo que

justificaba que muchos de ellos recibiesen educación. Esto nos lleva a poner un matiz diferencial y muy importante, no obstante, en el concepto romano de infancia: el niño no se protege en tanto que individuo con dignidad propia, sino porque representa la conservación del patrimonio familiar.

No existe un concepto definido de infancia en la Edad Media. Ni de infancia ni de ninguna otra cosa, pues hablamos de un periodo inmenso de más de mil años que ha sido aunado, un tanto artificialmente, bajo el marbete de Medievo. Solo podemos generalizar, por tanto, pero contando con eso debemos decir que el niño medieval es un ser con derechos inalienables que provienen de Dios. Frente a la concepción romana, en este caso el niño es más un don del Creador que una propiedad de los padres. Los padres deben cuidar, mantener y proteger la vida de los hijos porque, entre otras cosas, son responsables de ellos ante Dios. Nada de esto impidió que en la Alta Edad Media se formulase una de las primeras conceptualizaciones de la infancia: en las *Etimologías,* San Isidoro de Sevilla disingue entre *infantia* ('infancia'), periodo que va desde el nacimiento hasta los siete años, y *pueritia* ('niñez'), etapa que se prolonga hasta los catorce años desde los siete.[4]

[4] Distinción que, por cierto, no es arbitraria ni en los nombres. Al final del Libro I de la *Eneida,* el héroe troyano Eneas, futuro fundador de Roma, llega tras huir de la destrucción de Troya a Cartago, donde se encontrará con la reina Dido, que se enamorará de él. Esta le pedirá a su huésped que le cuente la historia de su infortunio, a lo que Eneas responderá, ya en el tercer verso del Libro II, unas palabras hoy famosas, como tantas de cuantas imaginó Virgilio: «*Infandum,* regina, iubes renovare dolorem» ('Un dolor, reina, me mandas renovar innombrable',

Esto repercutió en el hecho de que la educación comenzase, por lo general, a los siete años. Los niños eran considerados más bien como homúnculos, esto es, hombres en pequeño, y apenas eran vistos como otra cosa que como fuerza de trabajo en el estamento de los *laboratores*.[5] No así en el de los *bellatores,* al que pertenecían los niños nacidos en el seno de una casa nobiliaria, que a los siete años eran enviados, en unos casos, a otra casa nobiliaria distinta para que se instruyesen conforme a la condición de su estado señorial y, en otros, dados en oblación, esto es, entregados a la Iglesia. En virtud de la existencia de los primeros, los niños de la nobleza que eran enviados a otras casas señoriales, se escribieron los *specula* o «espejos de príncipes», libros en los que se codificaban las enseñanzas y consejos que habían de observar los infantes de la nobleza. En ellos solemos ver al joven siendo instruido por la figura del ayo, como de algún modo sucede con el famoso Patronio que aconseja a su señor en *El conde Lucanor*.[6]

---

en la traducción de Rafael Fontán Barreiro de Virgilio, *Eneida,* 3ª ed., Madrid, Alianza, 2017, pág. 69. El subrayado de la primera palabra es nuestro). Así pues, el *infans* es, como comenta San Isidoro en *Etimologías* (XI, 2, 9), el *in-fans,* esto es, el que no sabe articular palabras, mientras que la voz *pueritia* la hace derivar (*Etimologías,* XI, 2, 10), bastante dudosamente, eso sí, de *puritas,* esto es, de 'pureza', en tanto el niño es «puro» porque no tiene todavía la capacidad para engendrar. Curiosidades para entretenernos, ya que estamos aquí.

[5] Aludimos aquí al clásico esquema tripartito de la sociedad feudal, que distingue entre el estamento de los *oratores* ('los que rezan', el clero), los *laboratores* ('los que trabajan con las manos', los siervos) y los *bellatores* ('los que guerrean', esto es, los señores).

[6] Que es, por cierto, una de las pocas obras del canon hispánico del

Hay, sin embargo, otros dos Medievos además del cristiano. Con respecto a la educación de los niños que concibió el Medievo islámico conviene ponderar la importancia de los *hadizes* o tradiciones. Éstos moldeaban la enseñanza en los primeros años, constituyéndose en la base de la relación oral entre los pequeños y el saber. Más tarde habría que añadir el *adab,* palabra que se ha traducido precisamente como «espejo de príncipes», aunque más bien parezca recoger el concepto griego de *paideia*. El *adab* es tanto el proceso educativo a través del cual se nutre la razón como el carácter moral que complementa el desarrollo de esa misma razón. En el caso de la Edad Media judía, el niño tiene su importancia como eslabón en la cadena transmisora de una cultura que hunde sus raíces en la Biblia. Se ha hablado de catedrocracia para definir el concepto judío de educación, aunando bajo esta palabra tres supuestos: que la primera condición para poder ser un hombre de poder es ser un hombre erudito; que la sabiduría se fundamenta en la Torá y que desde la Torá se recibe el saber, que es más importante que el hacer, del que es causa; y que la relación con el maestro en la aca-

---

Medievo que se puede considerar *literatura ganada* para la literatura infantil actual. El *Libro del conde Lucanor y de Patronio* lo escribió don Juan Manuel –entre otras obras que se perdieron en su mayoría a causa de un incendio en el monasterio de Peñafiel, donde las conservaba– para la educación de los infantes, por lo que no es injustificado encuadrar *El conde Lucanor* dentro del género de los *specula*. Los reinados de Fernando III (1217-1252), Alfonso X (1252-1284) y Sancho IV (1284-1295) fueron especialmente prolijos en la producción de este tipo de textos en Castilla: el *Libro de los doze sabios,* el *Libro de los buenos consejos,* o los *Castigos e documentos del rey don Sancho* son solo algunos ejemplos clásicos de este tipo de literatura sapiencial.

demia, cuyo consejo era el sanedrín, resulta fundamental e incluso más importante que la relación con el padre, puesto que el padre del niño le da la vida terrena, pero es el maestro el que lo instruye para la vida eterna.

En la Edad Moderna asistiremos a dos acontecimientos fundamentales, uno al principio y otro al final de la misma. Al principio, porque es entonces, con el humanismo clásico, cuando surge la familia nuclear frente a la disgregación feudal. Ello supone no solo una distinción y percepción claras de las edades del hombre, sino también el aislamiento de los niños del mundo del trabajo y la vida adulta. El surgimiento de la familia burguesa trae consigo una pérdida de peso de la autoridad patriarcal y unos rasgos distintivos, como la valoración de la autonomía personal y la suposición de que la relación familiar está unida por lazos afectivos, que coadyuvan sin lugar a dudas a la emergencia del concepto moderno de infancia. En la familia burguesa, las relaciones paterno-filiales se basan en el amor de ambos padres, se considera necesaria la educación formal y se limita, en el caso de los más ricos, el número de hijos para mejorar las posibilidades de sus vidas. El otro gran acontecimiento, al final de la Edad Moderna y del siglo XVIII, será el surgimiento de la ética de la empatía. Se pasará gracias a ella del sentido de la brutalidad al de la ternura y la compasión en los métodos de enseñanza para los niños, concediéndole importancia al ámbito de lo doméstico. El niño, no obstante, seguirá viéndose desde la cúspide del adulto.

Asimismo, la Edad Moderna verá nacer la pedagogía y con ella, claro está, la figura de los grandes pedagogos.

Humanistas de la talla de Erasmo de Rotterdam o del valenciano –profesor en Oxford– Luis Vives pondrán de manifiesto la necesidad de remontar la educación a los primeros años de la vida. En el siglo XVII, además, vivirá el que quizá sea el primer pedagogo en sentido estricto de la Edad Moderna: Juan Amós Comenio (1592-1670). Este humanista nacido en Moravia, en la actual República Checa, defenderá un modelo de enseñanza que active todos los sentidos del niño, para que este aprenda haciendo, y concebirá por primera vez la pedagogía como una ciencia. En 1658 publicará su *Orbis sensualium pictus* (algo así como 'el mundo ilustrado para los sentidos'), que es el primer libro ilustrado concebido específicamente para la educación de la infancia. Algo más tarde, el inglés John Locke (1632-1704) reconocerá en sus *Pensamientos sobre la Educación* (1693) la racionalidad de los niños, abogando por aplicar en el proceso de aprendizaje un razonamiento acorde con la capacidad y el poder de asimilación de éstos, si bien es verdad que la teoría de Locke sigue estando ideada, fundamentalmente, para la formación desde la infancia del futuro *gentleman*.

En el siglo XVIII hemos de situar la figura gigantesca de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cuyos postulados dan lugar a la configuración de la pedagogía actual. Para Rousseau, la infancia es una manera sustantiva de ser, percibir y pensar, según el principio de que la naturaleza quiere que el niño sea niño antes que hombre y de que cualquier otra cosa sería perjudicial. La educación paidocéntrica que propone Rousseau ve en el niño el centro y el fin de la educación, asumiendo que hay que partir de

la infancia para lograr ser un futuro adulto educado. Su obra fundamental al respecto es *Emilio o De la educación* (1762), que contribuyó no poco a afianzar la familia en sentido burgués, postulando que entre los primeros derechos del niño está el derecho a la educación y que el aprendizaje se produce por naturaleza. Junto a Rousseau, y ya entre el siglo XVIII y el XIX, vivió y desarrolló su obra Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Este pedagogo suizo defenderá el valor de la intuición en educación para llegar a un ser humano pleno, abogando por la educación popular y el sentido de la misma como comunicación y diálogo. Su obra principal, publicada ya a comienzos del siglo XIX, fue *Cartas sobre la educación infantil.*[7]

Para la edad contemporánea distinguiremos entre el siglo XIX y el XX. En el XIX será obligado destacar dos acontecimientos clave: por un lado, la industrialización de las sociedades occidentales, que traerá consigo la incorporación de las mujeres y los niños al trabajo obrero y, como consecuencia de esto, la aparición de la pobreza y la explotación infantil como temas literarios, todo ello en un momento en que de la literatura infantil casi se puede decir que apenas empezaba a desarrollarse; por otro, el afianzamiento de la familia burguesa, que llevará aparejada la consolidación de un sistema público de educación que beneficiará sobre todo al ámbito de los here-

[7] Pestalozzi, dicho sea de paso, será muy citado por el filósofo alemán Johann Gottlieb Fichte en sus *Discursos a la nación alemana,* que como veremos en breve algo tuvo que ver en el desarrollo de la historia de la literatura infantil. En unas pocas páginas nos saldrá el nombre de Fichte.

deros del capital, haciendo que las mujeres y los niños se incorporen como público lector y consolidando, con ello, el consumo de literatura infantil y la proliferación de publicaciones especializadas. Será también el siglo XIX el del afianzamiento de los grandes pedagogos, como el alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841), quien postuló que la educación y la enseñanza requieren de una serie de actividades complejas para las cuales son necesarios tanto la preparación científica como los grados didácticos. Entre sus principales obras cabe citar *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) y *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1835). Pero si hay una figura absolutamente pionera y determinante en la pedagogía decimonónica, esta es la del también alemán Friedrich Fröbel (1782-1852). A él debemos la apertura, en 1840, del primer *kindergarten* o jardín de infancia. Un hecho sin duda revolucionario, toda vez que el *kindergarten* relaciona la escuela privada y la pública y, al mismo tiempo, la escuela y la familia. En Estados Unidos estos centros gozaron de una gran aceptación a partir de 1860, tras el fracaso de una red de escuelas infantiles más cercanas a la beneficencia que a un proyecto planificado y bien construido. Fue allí donde se puso de manifiesto todo su potencial transformador, dado que fueron llevados por mujeres y eso significó dos cosas importantísimas en ese momento: que las mujeres se incorporaban al trabajo y que, al hacerlo en el *kindergarten,* se ponía de relieve la interacción entre lo público y lo privado. La obra principal de Fröebel fue *La educación del hombre* (1826). La educación que aparece mencionada en ese título se definía como proceso creador

del autodesarrollo y rompía definitivamente con la tendencia a ver o tratar al niño como un hombre en pequeño.

Y así es como llegamos a nuestro ya extinto siglo XX, que por cierto ha sido denominado como «el siglo del niño». La Asamblea General de las Naciones Unidad declaró 1979 como Año Internacional del Niño.[8] Una década más tarde, en 1989, la misma Asamblea General culminaba la Convención de los Derechos del Niño redactando la *Carta Magna* o *Declaración de Derechos de los Niños,* aprobada en 1990 en España. Nada de eso ha impedido que el siglo XX fuese un siglo lleno de contradicciones a este respecto: si, por una parte, se desarrolló en él el concepto de infancia como realidad constitutiva, por otra el abandono de los niños, la explotación infantil y la consideración de los pequeños como sujetos de consumo radical no han sido realidades desconocidas ni muchos menos. La tradición de los grandes pedagogos encontró uno de sus puntos culminantes con la irrupción de esa figura fundamental que fue Maria Montessori (1870-1952). Montessori supo construir un método deducido de la observación del proceso de actuación de los niños, propugnando el deber del maestro de partir del hecho de que es el niño quien construye su propio aprendizaje. Quizá su obra más importante sea *El Niño, el secreto de la infancia* (1936), publicada en un momento en que la pedagoga residía en España antes del estallido de la Guerra Civil.

[8] Año en que nació, por cierto, el insistente profesor que redacta este manual, cuya madre recibió al parirlo una plaquita con el distintivo de las Naciones Unidas y el recordatorio del Año Internacional del Niño. Es posible que pasase mucho tiempo junto al ejemplar de *Teo desayuna*.

Junto a Montessori, es de justicia citar también a Ovide Decroly (1871-1932), quien entendió la educación como un proceso de realización inscrito –y aquí casi cerramos el título de esta historia– en la vieja tradición clásica de la paidología.

No tenemos perspectiva, como es lógico, para hacer un balance del concepto de infancia hacia el que tenderemos en el siglo XXI. Para nosotros la infancia ya es una realidad conceptualizada, asentada como tal y bien diferenciada de la edad adulta desde el siglo XVIII, según hemos visto, pero ahora no podemos tanto hacer una conceptualización sólida como atestiguar algunas realidades de nuestro entorno más inmediato que tal vez a la larga se revelen significativas. Cualquiera puede ver con sus ojos el surgimiento de la figura de lo que ha dado en llamarse «niño acelerado». Cada vez resulta más evidente que de la ideología de protección a la infancia vamos deslizándonos a la concepción de esta etapa como preparación para las actividades de la vida adulta. Por ello el sistema escolar reemplaza al tiempo libre de preescolar por un currículo con metas académicas concretas. Esta visión competitiva de la vida afecta ya a todos los órdenes desde nuestro propio nacimiento. Frente a ella, cabe reconocer en la lectura y la literatura, de la que hablaremos enseguida, una modesta manera de vivir que se afirma para devolvernos

el tiempo que la competición nos quita. Y eso no lo será todo, pero no es poco.

El didactismo en los comienzos de la literatura infantil

Cuando hablamos de didactismo quizá hablamos de algo que trasciende la propia literatura infantil en tanto tal. Hablamos, más en concreto, de un modelo particular de enseñarla, el llamado modelo retórico de educación literaria, que perduró hasta finales del siglo XIX y que vamos a describir valiéndonos de las aportaciones del profesor Gabriel Núñez Ruiz (2014, pp. 29-33). Consistió este sobre todo en poner la literatura al servicio del aprendizaje del *buen decir* y de los principios que habrían de guiar a los escolares en el momento de componer obras literarias. Como norma, este modelo consagró los clásicos grecolatinos, cuya imitación propugnaba al considerar que éstos daban la pauta a la hora de escribir y hablar bien. Esto trajo dos consecuencias: en primer lugar, el que la educación literaria acabase identificándose con el aprendizaje de una copiosa lista de figuras, reglas y preceptos que memorizar; en segundo, la reducción a la escritura y la recitación de la enseñanza de la literatura en la escuela, en una suerte de mecanicismo que con frecuencia no solo desplazaba al aprendizaje de las convenciones literarias, sino que incluso lo sustituía por la inculcación de máximas generalmente relacionadas con la religión y la moral.

El caso de Perrault puede resultarnos paradigmático. Nuestro autor publicaba en 1697 las *Historias o cuentos*

del tiempo pasado, volumen que pasó a ser muy pronto conocido como *Cuentos de la Mamá Oca*. Hay algunas consideraciones que quizá no esté de más hacer. Perrault había compilado esta colección de cuentos tradicionales con 55 años, pero en el momento de publicarlos contaba ya con 69. Se lo había pensado mucho, pues, y, con todo, él, un importante y socialmente bien establecido hombre de letras, no debía de sentirse tan orgulloso ni tan seguro sobre la buena consideración que iba a encontrar su obra entre la alta sociedad con la que se relacionaba. La primera edición salió por ello con un prólogo firmado por su tercer hijo, Pierre Darmancour, tras el cual se ocultaba Perrault. Cuando por fin se decidió a firmarlos con su nombre, siendo como era un escritor neoclásico y una eminencia académica, se preocupó lo suyo por tratar de entroncar esos cuentos con la tradición clásica, esto es, con ciertos modelos grecolatinos. Leyendo las palabras de su prólogo, se llega con facilidad a la conclusión de que los cuentos de comadres no son otra cosa que una derivación de tales modelos:

> La *Fábula de Psiquis,* escrita por Luciano y por Apuleyo, es una pura ficción y un cuento de viejas como el de *Piel de Asno*. Igualmente vemos que Apuleyo hace que una vieja se lo cuente a una muchacha que había sido raptada por unos ladrones, del mismo modo que el de *Piel de Asno* se lo cuentan todos los días a los niños sus institutrices y sus abuelas.[9]

[9] Charles Perrault, *Cuentos completos,* 3ª ed., Madrid, Alianza, 2016, pág. 10. Obviamente *Piel de Asno* es uno de los cuentos incluidos en el volumen.

Pero, sobre todo, y más allá de su trabajo como compilador, la parte personal que Perrault añade a cada cuento es la moraleja en verso. Según los postulados del modelo retórico antes vistos, cada cuento pasa así a erguirse en modelo de buen decir (la introducción del verso sirve para dar el tono retórico adecuado frente a un modelo de narración de origen oral, se entiende) así como en modelo moral. Perrault compila sus cuentos, en realidad, para que sean leídos en los salones de la corte de Versalles, con el propósito de aleccionar a través de ellos a las muchachas de la alta sociedad. Puro didactismo, aunque sea dudoso que en ese momento Perrault piense que lo que él está haciendo pueda tildarse de literatura infantil.

En ese sentido, el siglo XVIII es distinto. Fue entonces, tal cual vimos antes, cuando surgió el concepto mismo de infancia como etapa diferenciada de la vida adulta. Esto trajo consigo la aparición de los primeros libros dirigidos a los niños. Tales libros fueron, en estos orígenes, un instrumento didáctico pensado para enseñar a los pequeños a comportarse y a ser caritativos u obedientes. Con el surgimiento de la pedagogía empezamos a ver las primeras muestras de lo que en el primer tema dimos en llamar *literatura ganada,* tal cual demostraría el caso de *Robinson Crusoe,* la novela que Daniel Defoe había recogido como libro en 1719 tras ser publicada por entregas. En ese momento era una obra dirigida a los adultos, pero el entusiasmo que Rousseau siempre le profesó llevó a que adquiriese un nuevo y renovado prestigio entre los preceptores de libros infantiles, quienes comenzaron a verla como una obra de iniciación a la vida adulta.

En 1744 podemos situar un momento central en la historia de la literatura infantil. Fue en ese año cuando un tratante inglés de libros, un hombre que se dedicaba a comprar todo tipo de volúmenes para luego revenderlos, de nombre John Newbery, abrió en Londres la primera librería infantil de la historia. Newbery, en un momento en que el libro como objeto de consumo apenas estaba empezando, se dio cuenta muy pronto de que entre el público lector se contaban también los niños, por lo que al fundar su librería empezó a escribir y editar él mismo una buena cantidad de historias breves, divertidas, ilustradas y baratas. Todo ello sin olvidar el propósito didáctico, siempre presente en estos inicios. El primer libro que publicó en ese mismo año de 1744, *A Little Pretty Pocket Book,* que llegó a ser famosísimo, se imprimió con un título bajo el lema que lo decía todo: «Instruction with Delight», o sea, *docere et delectare* ('enseñar y deleitar'), tal cual rezaba un tópico que se remontaba al poeta latino Horacio. De nuevo, una vez más, el mundo clásico estaba de fondo como referente. Solo que la literatura de tradición oral iba, a diferencia de lo que hemos visto en Perrault, a dejar muy pronto de ir de la mano con él.

Literatura popular y literatura infantil

No debiéramos hablar de «literatura popular» sin preocuparnos de poner algún matiz precavido. En el primer tema vimos las dificultades para definir el concepto mismo de literatura, pero el adjetivo popular no es tampoco ese término transparente cuyas implicaciones todos tende-

mos a dar por hecho que conocemos. El propio concepto de «pueblo» es, por definición, problemático. De él cabe decir que se trata, en cierta manera, de un concepto muy poco «popular», pues lo que hoy llamamos pueblo fue en realidad algo «descubierto», inventado y conceptualizado por las élites dirigentes e intelectuales que no pertenecían precisamente a él. En un libro fundamental, *Cultura popular en la Europa moderna,* Peter Burke advierte con sagacidad que lo que llamamos pueblo fue construido desde el principio en función de lo que sus «descubridores» pensaban que ellos no eran: si las élites representaban lo artificial, el pueblo era lo natural; si estas eran complejas, aquél era sencillo; si las primeras eran letradas, el segundo era analfabeto; si unas precavidas, el otro instintivo; si lo racional se encarnaba en las élites, el pueblo era irracional; si ellas vivían apegadas a la modernidad y la ciudad, él estaba anclado en la tradición y la tierra; y si las clases altas eran refinadamente individualistas, las populares carecían de cualquier sentido de la individualidad.[10]

Por todo ello, al término de «literatura popular» consideramos preferible el de *literatura de tradición oral* que emplea Teresa Colomer (2010, pos. 1277), a quien seguiremos en esta breve síntesis histórica de la literatura infantil que trazaremos a partir de ahora. Por *literatura de tradición oral* entenderemos un amplio conjunto de

[10] Véase Burke (2014, pos. 771-774). Un ejemplo gráfico de esta especie de exaltación de lo popular por parte de las élites nos lo proporcionan, por cierto, esos tapices de Goya en los que la aristocracia madrileña aparece vestida de maja en sus ratos de ocio en el Paseo del Prado. *Just Google it!*

producciones poéticas, didácticas o narrativas, las cuales han estado transmitiéndose oralmente a través de los siglos hasta fijarse por escrito, aunque a veces fuese solo en parte y aunque tal cosa solo sucediese en determinados momentos históricos. La *literatura de tradición oral* se caracteriza por estar destinada a un público popular (es decir, no letrado, aunque no necesariamente infantil),[11] por la presencia de múltiples variaciones producidas sobre un mismo texto (recordemos el caso de *Caperucita Roja,* una vez más) y, al fin, por su enorme interrelación textual, dado que la forma de transmisión de este tipo de literatura se apoya en la memoria del emisor y por ello tiende a mezclar elementos de forma constante.

Desde el punto de vista histórico, no obstante, la cuestión relevante para nosotros pasa por explicarnos cuándo, cómo y por qué comienza esa relación entre la *literatura de tradición oral* y la literatura infantil. Ya antes aludíamos al ejemplo de Perrault a finales del siglo xvii, en un caso característico de *literatura ganada* para el público infantil. Pero si hay un hito fundamental al respecto, este hemos de situarlo en el quehacer de los hermanos Grimm. Se trata de un caso algo más complejo de lo que se piensa, pero que conviene conocer tirando de historia. Para trazar la génesis de los Grimm hay que preguntarse primero qué pasaba en la actual Alemania en las primeras décadas del

[11] Con lo que, por cierto, Teresa Colomer no deja de caer tampoco en la trampa del concepto de lo «popular» que explicábamos al comienzo de este epígrafe (¿lo ven? Aunque no lo parezca, a veces uno casi piensa por sí mismo también).

siglo XIX, que es cuando llevan a cabo su famosa compilación de cuentos tradicionales.

Pues bien, en 1806 el reino histórico alemán de Prusia es derrotado por Napoleón. Bajo esta presión, dieciséis Estados alemanes forman la Confederación del Rin, poniéndose a disposición del emperador francés y abandonando el Imperio Alemán. Por su parte, el emperador Francisco II de Austria depone en ese mismo año la corona del Sacro Imperio Romano Germánico, poniendo así fin a este al tiempo que adoptaba el título de primer emperador de Austria. Era el fin, en todo caso, del Imperio Alemán. En 1807, el filósofo Johann Gottlieb Fichte se trasladaba a Berlín, ciudad en la que aún permanecían las tropas francesas, con el compromiso de pronunciar una serie de discursos en los que venía trabajando desde el año anterior (el de la derrota, recordemos, infligida por Napoleón). Con ellos se proponía levantar la moral del país ante esta situación de ocupación. Estas alocuciones de Fichte a sus compatriotas muy pronto aparecieron publicadas con el título de *Discursos a la nación alemana*. En ellos proponía este padre del nacionalismo teutón una oposición a Napoleón para salvar la nación alemana, aunque no necesariamente lo hacía exhortando a la rebelión inmediata de las armas. De hecho, la mayoría de los *Discursos* de Fichte son pedagógicos y abordan la cuestión de la regeneración nacional a través de la fe depositada en la educación.[12]

[12] Como decíamos en una nota a pie de página anterior, Fichte toma como referencia, matiza y discute con frecuencia, en las páginas de estos discursos, las teorías de ese pedagogo suizo, contemporáneo suyo, que fue Johann Heinrich Pestalozzi, mencionado en el primer apartado de

Una educación que no persigue inculcar el sentido nacional sin más en los gobernantes (rendidos, por lo demás, mediante la Confederación del Rin), sino que plantea la novedad de intentar extenderlo por todos los estamentos de manera transversal, a fin de que la oposición a Napoleón se vertebre desde las clases llamadas *populares* a las élites. Así, leemos esto: «Si no se quiere que lo alemán desaparezca por completo de la tierra hay que buscarlo en otro refugio, y hay que buscarlo en lo único que queda: en los gobernados, en los ciudadanos» (Fichte, 1988, p. 157). En suma, lo que Fichte predica es la necesidad de construir el *volkgeist* o «espíritu del pueblo» alemán.

Su exhortación, lejos de caer en saco roto, sería acogida con entusiasmo. Sería escuchada, por ejemplo, por dos hermanos filólogos, medievalistas para más señas, que atendían respectivamente al nombre de Jacob y Wilhelm Grimm. Éstos, en consonancia con los dictámenes de Fichte, se propusieron buscar los trazos más puros del espíritu alemán no en la alta literatura o en la filosofía de Alemania, sino en su tradición oral. Dedicaron así varios años de sus vidas a recopilar narraciones locales o a escudriñar libros (no hay duda, desde luego, de que *Caperucita Roja* era después de todo un cuento de origen francés, que no alemán, ni de que los Grimm lo conocieron a través de la obra de Perrault, aunque se dedicasen a darle su particular toque «tradicional» germánico). El primer volumen de su compilación vio la luz en 1812. En 1819, sin embargo, lo adaptaron específicamente para el público infantil, titulándolo *Cuentos para la infancia y*

---

este tema.

el hogar.[13] Con ello estábamos asistiendo a los orígenes de, cuando menos, tres cosas: el nacionalismo alemán, la invención del *volkgeist* a través de la compilación de la tradición oral y –quién nos lo iba a decir en mitad de este panorama– la literatura infantil cada vez más liberada de sus ataduras didácticas dieciochescas. Las tres estaban ya asomando ahí, juntas y revueltas.

Y tres, también, son los movimientos que señala Colomer (2010, pos. 1362) en este proceso histórico por el que acabó relacionándose –todavía hoy lo hacemos– la *literatura de tradición oral* con la literatura infantil. El caso de *Caperucita Roja,* que ella toma como hilo conductor, lo ejemplifica a la perfección: en primer lugar, los cuentos tradicionales se encuentran en la oralidad, no sujetos a la transmisión escrita; eso, al menos, hasta que, en segundo lugar, y por las causas ya citadas, pasan a ser dominio de la escritura, desde Perrault a los hermanos Grimm; un dominio de la escritura que, en un movimiento circular que llega en tercer lugar, los devuelve al ámbito de la oralidad, pues millones de personas conocen y siguen narrándoles a los niños de hoy, por poner un ejemplo, la versión de *Caperucita Roja* adaptada por los hermanos Grimm, con independencia de que hayan leído o no (la mayor parte de las veces, de hecho, no) la compilación que nuestros dos eruditos pusieron negro sobre blanco hace ya dos siglos.

Y puesto que ya hemos empezado a hablar de literatura en el sentido de lo que existe bajo la forma de un códi-

[13] Algo que va también en consonancia con el pedagogismo de Fichte, como se podrá suponer (y ahora que no me oye nadie lo diré: ¡pobres niños, tan pequeñines y tan imbuidos ya de nacionalismo!).

go escrito sobre una hoja, expongamos también, de manera somera, la historia de ese otro modo de hacer libros infantiles.

Siglo xix: los clásicos infantiles

La ampliación progresiva de la obligatoriedad escolar a lo largo de todo el siglo xix trajo consigo, entre otras cosas, el que la escuela, con demandas pedagógicas cada vez más precisas y articuladas, se convirtiera en un activo «cliente» del mercado de los libros. Todo ello en un marco que supuso, asimismo, la incorporación a la alfabetización de grupos sociales hasta entonces excluidos de ella, como los niños, las mujeres y los obreros.

Lo cierto es que, frente al didactismo que caracterizó la escritura de los primeros libros específicos para niños en el siglo xviii, a lo largo del XIX veremos cómo la situación se hace muchísimo más rica y compleja. Da buena cuenta de ello la gran cantidad de géneros a los que veremos adscribirse durante esta centuria a la literatura infantil. Quizá uno de los más prolijos fue el de la novela de aventuras, que comenzó por prolongar el modelo establecido por el ya mencionado *Robinson Crusoe* (1719), tanto por lo que respecta a las muchas adaptaciones infantiles que se hicieron de la obra de Daniel Defoe como por la aparición de las llamadas «robinsonadas», al estilo de *La famila de los Robinsones suizos* (1812), de Johann David Wyss. En el género de aventuras, y con la vista puesta en los clásicos dieciochescos también, cabe situar la conversión de *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, en *literatura*

ganada para la infancia. De una parte de esta historia, la de Liliput, se han hecho desde entonces multitud de versiones infantiles. El género se amplía hasta las novelas que se centran en la conquista de nuevos mundos y los procesos colonizadores emprendidos por Europa y América, con títulos como *El último mohicano* (1826), de James Fenimore Cooper, *Colmillo Blanco* (aparecida por entregas que no fueron recogidas hasta 1906), de Jack London, o *El libro de la jungla* (1894), de Rudyard Kipling. Todo ello sin descartar las populares novelas de piratas del italiano Emilio Salgari o de Robert Louis Stevenson, que sentó las bases de la narración de parche en el ojo con su mítica *La isla del tesoro* (1881-1882).

Una rama del género de aventuras puede considerarse también la novela histórica, que conoce un espectacular desarrollo en el siglo XIX con autores como el escocés Sir Walter Scott, cuya obra quizá más famosa sea *Ivanhoe* (1819), o Alexandre Dumas, a quien debemos algunos clásicos como *Los tres mosqueteros* (1884). Y, más que una rama del género de aventuras, un género en sí mismo es lo que puede considerarse Jules Verne, en cuyo haber se cuenta una obra personalísima en la que mucha veces se han visto los inicios de la ciencia ficción. Son de sobra conocidos títulos suyos como *Cinco semanas en globo* (1863), *Viaje al centro de la tierra* (1864) o *La vuelta al mundo en ochenta días* (1872-1873). Sin desgajarse del todo de la atmósfera aventurera, las novelas de Mark Twain exploran las posibilidades de esta en un entorno realista y cotidiano. *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) prácticamente es considerada la novela fundacional de la

literatura norteamericana moderna, junto con *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884), del mismo autor.

Quizá estas dos últimas puedan encuadrarse también en otro tipo de novela que conoció un gran auge en la vida de los lectores del XIX: las historias realistas con protagonista infantil. Algo en absoluto casual, pues en la primera mitad de tal siglo se aprecia una tendencia a proscribir la fantasía en favor de modelos realistas, normativos desde el punto de vista moral y testimoniales. Algunos títulos en esa clave pueden ser *Mujercitas* (1868), de Mary Alcott, *Heidi* (1884), de Johanna Spyri, o los algo más complejos y matizados de Charles Dickens, como puedan ser *Oliver Twist* (1839) o *David Copperfield* (1850). Todo ello sin exclusión de novelas que narran historias en el seno mismo del contexto escolar, alguna de las cuales, como sucedió en el caso de *Corazón* (1886), de Edmondo d'Amicis, gozó de una aceptación enorme como lectura instaurada en la propia escuela. Esta última veta de novelas relacionadas con la escuela tendría su prolongación en las primeras décadas del siglo XX, por cierto, con hitos como *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (1906-1907), de Selma Lagerlóff, *Las travesuras de Guillermo* (1922), de Richmael Crompton, *Emilio y los detectives* (1928), de Erich Kästner, o la famosa saga de *Los cinco,* de Enyd Blyton.

Como remozamiento del género fabulístico de la Antigüedad, las historias de animales también encontraron su lugar en esta etapa de nuestra historia, caracterizada por dar el paso desde la sátira de costumbres a la defensa de los animales, como se aprecia en *Belleza negra* (1877),

de Anne Sewell. Es rasgo, a su vez, de los cuentos con protagonistas animales el haber sabido pasar del antropomorfismo a la representación realista: así sucede con *Los cuentos de Peter Rabbit* (culminados en 1893 pero no publicados hasta 1902), de Beatrix Potter, o *El viento en los sauces* (1908), de Kenneth Grahame.

Por último, cabe hablar de las narraciones fantásticas y humorísticas. Los propósitos moralizantes que ya señalábamos en la primera mitad de siglo provocarán que este tipo de libros se hagan esperar hasta las últimas cinco décadas. Hay, no obstante, una pequeña y preciosa excepción para ese momento: adoptando rasgos típicos de los cuentos populares, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann se las ingenió para idear *El Cascanueces* (1816).[14] Pero será, como decimos, en la segunda mitad cuando la fantasía cobre protagonismo a través de prácticas como la del *nonsense* o los cuentos irreverentes alejados de toda moralización, tal cual sucede con *Pedro Melenas* (1846), de Heinrich Hoffmann, y, sobre todo, con la obra paradigmática del género, que debemos a Lewis Carroll: *Alicia en el país de las maravillas* (1865). Dos clásicos indudables de este corte son también, cómo no, *Las aventuras de Pinocho* (1883), de Carlo Collodi, y *El mago de Oz* (1900), de Lyman Frank Baum.

[14] Que quizá sea más conocida hoy por la versión musical para ballet de Tchaikovski, estrenada en 1892. Si no tienen nada mejor que hacer en la próxima Navidad, les recomiendo se las arreglen para asistir a alguna representación en alguna parte. Hay que verla por lo menos una vez en la vida.

Por lo que respecta al caso español, en 1876 Saturnino Calleja funda en Madrid la editorial Calleja. Un hecho más o menos modesto pero muy significativo, en tanto dio lugar a la difusión, ya como clásicos, de los cuentos compilados por Perrault o los hermanos Grimm, así como a las primeras traducciones del *Pinocho* de Collodi. Cabe reconocerle a esta editorial el haber hecho asequibles los libros y cuentos escolares para niños.[15] Con ella cerramos esta etapa de la historia.

Siglo XX: situación contemporánea

Parte de lo que sucede con la literatura infantil durante el siglo XX se explica como prolongación de lo ya iniciado en el siglo XIX. Así, hablábamos antes de la irrupción de la fantasía en la segunda mitad de la centuria anterior. Si acaso, en este momento empieza a hacerse más compleja. El siglo comienza con algunas historias en las que el elemento fantástico escapa a la realidad, como en *Peter Pan y Wendy* (1904), de Matthew Barry, o en las diversas *Historias de dragones* que a partir de 1905 comenzaría a publicar Edith Nesbit. En otra línea, muchas historias ponen su centro de gravedad en la existencia de personajes extraños, excéntricos, que escapan al control de la educación en el periodo de entreguerras, tal el caso de *Mary Poppins* (1934), de Peter Travers, o *Pippi Calzaslargas* (1945), de Astrid Lindgren. Y aunque en verdad el bueno de Antoine

[15] Y no menos el habernos dejado una de las expresiones idiomáticas más características de nuestra lengua, que en cierto modo habla del éxito de la editorial: «Tienes más cuento que Calleja».

de Saint-Exupéry nunca lo concibió como un libro para niños, lo cierto es que en el género de la fantasía conviene inscribir también a *El principito* (1943). La primera mitad del siglo XX ve surgir asimismo la conocida como *alta fantasía,* género inaugurado por la muy singular obra de John Ronald Reuel Tolkien, quien en 1937 publicó *El Hobbit,* anticipo de esa obra paradigmática del género que sería *El Señor de los Anillos* (1954).

En España podemos hablar de la fundación de la revista *Patufet* de Barcelona, publicación infantil que conoció un gran éxito desde su aparición en 1904 hasta su interrupción a causa de la Guerra Civil. En la década de los treinta hemos de situar a algunos autores de literatura infantil que llegaron a ser muy conocidos y que convendría, en este momento, considerar seriamente rescatar del olvido: hablamos de Antonio Robles, con sus *Hermanos Monigotes* (1934), y de Elena Fortún, con sus historias sobre *Celia y su hermano Cuchifritín,* iniciadas en 1929. Este panorama vino a oscurecerse no poco con la implantación del tradicionalismo franquista, que no dudó en volver a poner la moraleja religiosa por delante: así sucede con *Marcelino, pan y vino* (1952), de José María Sánchez Silva, o *Rastro de Dios* (1960), de Montserrat del Amo. La novela para adolescentes quizá esté representada con *La vida sale al encuentro* (1955), de José Luis Martín Vigil.

En la actualidad –entendiendo por tal lo que sucede, más o menos, desde la década de los sesenta del siglo XX hasta nuestros días– los rasgos de la literatura infantil y juvenil no se dejan conceptualizar de forma fácil, como

es natural, por la falta de perspectiva. Colomer señala la transmisión de nuevos valores sociales como uno de los más característicos. Esta lleva aparejada una nueva amplitud de temas, entre los que se cuentan la ruptura del tabú y del tópico de la inocencia infantil en libros como *Años difíciles* (1990), de Juan Farias. Y esta supone, a su vez, un triunfo de la fantasía, que pasa a concebirse como una nueva forma de moldear la realidad desligada del realismo y del propósito didáctico. Quizá esto último se aprecie como en ninguna otra obra en *La historia interminable* (1979), de Michael Ende.

Los modos de vida de las sociedades postindustriales encuentran cabida también en la situación actual. Así, no son ajenos a la literatura infantil los cambios sociológicos (como la inclusión de nuevos modelos de familia, generalmente desde una perspectiva progresista), la crítica social, la nueva batería de valores (como la libertad, la tolerancia o la defensa de una vida individual placentera), la multiculturalidad (que ha logrado introducir el tema del otro, desde los judíos tras la segunda guerra mundial al interés por las culturas colonizadas o los fenómenos multiétnicos en el interior de las propias sociedades occidentales) o la memoria histórica (a través de la novela histórica, según los diferentes países).

Colomer señala también, como rasgo de ultimísima hora, la amplitud de tendencias literarias y artísticas que es capaz de absorber la literatura infantil y juvenil, que da cabida a la narración psicológica, la renovación del folklore, las fórmulas audiovisuales propias de la postmodernidad, la adaptación infantil de géneros literarios

adultos, la ciencia ficción o la novela policíaca. En cierto modo, puede decirse que lo único invariable es la absoluta variedad que se aprecia en estos momentos en la literatura infantil.

Por último, cabe hablar de la ampliación del destinatario a nuevas edades, tanto por encima como por debajo de lo que solía ser habitual. Antes de que los niños aprendan a leer, ya podemos poner a su alcance libros para no lectores y libros-juego, así como libros de imágenes. Los libros interactivos, por su parte, como los informativos, se escriben por igual para niños y adultos. Y lo mismo cabe decir de las historias sin palabras, que teniendo sus orígenes en la literatura infantil alcanzan, cuando se dirigen al público adulto, cotas de calidad que requieren de niveles de interpretación muy avanzados. Los libros infantiles han traído consigo nuevas formas de ficción que se inscriben sin más en la literatura para todos los públicos: así se aprecia en la sorprendente inventiva de los álbumes, género en principio pensado para los más pequeños que llega a cotas de irreverencia nunca antes vistas; como se aprecia, también, en los libros interactivos para mayores o las historias multimedia y los videojuegos, formatos en los que se va desarrollando poco a poco gran parte de la mejor narrativa actual. En las últimas décadas, con el descubrimiento de la adolescencia, fenómeno equiparable al del descubrimiento de la infancia, que de manera somera hemos historiado en este tema, una gran cuota del mercado la copan las narraciones para adolescentes.

Es tal la variedad y la complejidad actual de la literatura infantil que, en este último epígrafe de nuestro tema,

hemos ido apuntando los rasgos distintivos prescindiendo poco a poco de los títulos. Eso indica, cuando menos, que empezamos a hablar ya de un objeto de estudio cada vez más escurridizo, siquiera por las proporciones que está alcanzando. En próximos temas hablaremos de los criterios de selección de obras que podemos aplicar como maestros, tarea nada fácil por la propia abundancia de las opciones. En este nos hemos limitado a trazar un pequeño bosquejo de un paisaje por el que –no lo duden– merece la pena adentrarse mucho más de lo que nos hemos podido permitir aquí.

Bibliografía

Colomer, Teresa (2010), *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual,* Madrid, Síntesis. [Edición para Kindle]

García Única, Juan (2020), «Historia de la literatura infantil y juvenil», en M.ª Mercedes Molina Moreno (coord.), *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil. Educación Infantil y Primaria,* Madrid, Paraninfo, 2020, págs. 39-58.

Gutiérrez Gutiérrez, Aurora; Pernil Alarcón, Paloma (2004), *Historia de la infancia. Itinerarios educativos,* Madrid, UNED.

Núñez Ruiz, Gabriel (2014), *Lecturas literarias y lecturas del mundo (Notas sobre la lectura y la educación literaria),* Almería, Universidad de Almería.

Pérez Sánchez, Carmen Nieves (2004), «La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología», *Tempora,* 7, págs. 149-168. [Aquí]

Comentario bibliográfico

Podríamos decir que lo básico para hacerse una idea de la consideración cultural del concepto de infancia está en el breve pero muy completo artículo de Carmen Nieves Pérez Sánchez (2004), de quien hemos extraído sobre todo lo necesario para la consideración de la infancia en la actualidad. No obstante, ha sido preciso recurrir a una obra de más amplitud, como la de Gutiérrez Gutiérrez y Pernil Alarcón (2004), para trazar un panorama lo más completo posible. El gran problema que le vemos a la *Historia de la infancia* de estas autoras, además de un cierto desorden en la exposición de problemas concretos, es que en verdad su trabajo podría definirse más como una historia de la pedagogía que como una historia de la infancia, pues a nuestro entender es tan fácil extraer datos de utilidad sobre el quehacer histórico de los diversos pedagogos a partir de este volumen como difícil fijar un concepto claro y diáfano de infancia para cada momento histórico. No obstante, de la combinación de estos dos trabajos pensamos que surgen buenos resultados. O al menos eso es lo que hemos intentado.

Me tomo la libertad de recomendar un capítulo de historia de la literatura infantil y juvenil escrito por mí mismo en un manual colectivo (García Única, 2020). El trabajo de Gabriel Núñez Ruiz (2014), por su parte, ayuda a contextualizar la educación literaria, incluyendo el didactismo que se aprecia en sus orígenes, apegados al modelo retórico. Fuera de eso, pensamos que se echa en falta en nuestra lengua una exhaustiva historia de la literatura infantil, desde sus comienzos en la Inglaterra del siglo XVIII hasta las últimas y sorprendentes tendencias. Mientras llega, la obra de Teresa Colomer (2010) nos ofrece el panorama más completo que conocemos, especialmente en los capítulos titulados «Los libros clásicos como herencia» (pos. 1199-1894) y «La literatura infantil y juvenil actual» (pos. 1899-2578). Suya es la estructura básica que

seguimos, que no obstante nos hemos permitido matizar, enmendar y completar en los casos en los que así lo hemos estimado oportuno.