



Contortionist, posed in studio, ca. 1880. *George Eastman House Collection*

Ética, literatura infantil y formación literaria

JUAN MATA

Universidad de Granada, España

Impossibilia N°8, páginas 104-121 (Octubre 2014) ISSN 2174-2464.
Artículo recibido el 30/08/2014, aceptado el 17/09/2014 y publicado el 30/10/2014.

RESUMEN: El artículo examina de modo crítico algunas de las ideas relacionadas con la literatura infantil, sobre todo la que considera que una de las principales funciones de los libros para niños es transmitir valores. Se examinan asimismo las relaciones entre literatura y ética a fin de mostrar el potencial de la literatura, también de la literatura infantil, para hablar profundamente sobre la vida y los seres humanos. Contra la consideración de los libros para niños como instrumentos para entretener o aleccionar se argumenta la importancia de la lectura ética y la capacidad de esos libros para suscitar razonamientos morales. Se discuten también ciertas prácticas pedagógicas que subestiman la calidad de la literatura infantil y sus posibilidades para promover respuestas éticas y la construcción de conocimiento a través del diálogo y la escucha.

PALABRAS CLAVE: literatura infantil, ética, valores, respuesta a la literatura, razonamiento moral, formación literaria

ABSTRACT: This paper examines critically some of the ideas related to children's literature, in particular the one that considers that one of the main functions of the children's books is to *transmit* values. The relationship between literature and ethics are also discussed in order to show the potential of literature, including the children's literature, to talk about life and human beings in great depth. Against consideration of the children's books as instruments to entertain or instruct, this paper argues the importance of an ethical reading and the possibility of those books to generate moral reasoning. Certain pedagogical practices that underestimate the quality of children's literature and its power to promote ethical responses and the construction of knowledge through dialogue and listening are also discussed.

KEYWORDS: children's literature, ethics, moral values, response to literature, moral reasoning, literary education



Las relaciones entre literatura y ética han sido históricamente problemáticas. Por lo general, la teoría literaria no ha mostrado gran interés por establecer relaciones con la filosofía, y en específico con la ética o la filosofía moral. Salvo admirables y aislados intentos de búsqueda de territorios comunes a ambas disciplinas, se ha preferido mantener la distancia entre una y otra. Es inhabitual que la crítica literaria contemporánea o incluso el mundo académico juzguen de forma abierta una obra literaria con criterios de orden ético, pues se considera una actitud ingenua, anticuada o ridícula, cuando no reaccionaria. Se hacen juicios morales en las reseñas o los análisis de las obras literarias, pero por lo general aparecen diluidos o camuflados en comentarios de carácter social o psicológico. La primacía de la "textualidad" o la "literalidad" es

consecuencia de un extendido prejuicio contra todo lo que esté más allá del propio texto, de su forma o su relación con otros textos, como si atender a otros elementos desnaturalizara el sentido mismo de la literatura. El temor a subordinar la literatura a la moral o a contaminar la obra de arte con cuestiones espurias hace que se subestimen aspectos fundamentales de la literatura. ¿Cómo ignorar esos componentes éticos al juzgar obras como *La conjura contra América*, de Philip Roth, o *La buena terrorista*, de Doris Lessing? Esos recelos académicos contrastan, sin embargo, con la actitud de los lectores que cuando hablan de una obra literaria centran su atención sobre todo en los comportamientos de los personajes, sus emociones, sus anhelos, sus relaciones, sus conflictos. Es decir, dan cuenta (aunque no de modo exclusivo) de una lectura ética de los textos. Para esos lectores, la literatura "dice algo" sobre la vida presente o sus posibilidades, los remite a su propia experiencia, les inspira formas diferentes de actuar, con lo que la convergencia entre ética y literatura se produce con facilidad. Esa realidad da sentido a las tentativas de establecer vínculos permanentes entre literatura y ética, más constantes y fecundas desde el campo de la filosofía que desde el de la literatura.

La literatura infantil, por el contrario, es estimada sobre todo como depósito de valores morales, o como se suele decir de modo simplista, de valores. Las cualidades estéticas o literarias de la obra quedan a menudo desfiguradas o anuladas en beneficio del *tema*, más apreciado cuantos más valores refleje. La consideración de la literatura infantil y juvenil como una provisión de enseñanzas morales, que se propagarían por medio de la lectura, es una secuela de la vieja concepción de la literatura para niños como un instrumento didáctico. Ahí están las fábulas, los cuentos, las parábolas, las moralejas, los ejemplos, los apólogos..., géneros textuales cuyo objetivo ha sido y sigue siendo adoctrinar o instruir. No solo ha sido una práctica capital en las sociedades orales, también los géneros literarios nacidos con la escritura han prolongado esa aspiración. Uno de los libros fundacionales de la literatura infantil, *Cuentos de Mamá Oca*, de Charles Perrault, publicado en 1697, se tituló originariamente *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*, y tenía como subtítulo el que acabó por suplantar al principal. De la mano de Perrault, los cuentos aparecen adornados con una moraleja que tal vez no la tuviesen, al menos no de manera tan explícita, cuando se narraban de viva voz. Por citar un ejemplo, la moraleja que Perrault agrega al cuento de *Caperucita Roja*, cuyo final difiere sustancialmente de la posterior versión de los hermanos Grimm, es la siguiente:

Vemos aquí que los adolescentes
y más las jovencitas
elegantes, bien hechas y bonitas,
hacen mal en oír a ciertas gentes,
y que no hay que extrañarse de la broma
de que a tantas el lobo se las coma.
Digo el lobo, porque estos animales
no todos son iguales:
los hay con un carácter excelente

y humor afable, dulce y complaciente,
que sin ruido, sin hiel ni irritación
persiguen a las jóvenes doncellas,
llegando detrás de ellas
a la casa y hasta la habitación.
¿Quién ignora que lobos tan melosos
son los más peligrosos?¹

Esa función instructiva a la vez que placentera asignada a la literatura, que nace y se desarrolla a la par que la propia literatura, ha tenido en los textos dirigidos a los niños una especial influencia. El consejo de Horacio de deleitar con provecho pende de modo asfixiante sobre la literatura infantil, con las lamentables consecuencias conocidas: didactismo, adoctrinamiento, banalidad... El moralismo ha contaminado cualquier intento de pensar críticamente, éticamente.

La consideración de la literatura infantil como portadora y transmisora de valores sigue siendo dominante, está presente en las conversaciones y en los textos pedagógicos, forma parte de los lugares comunes de la educación de la infancia. Hablar de valores de modo abstracto, sin especificar, es, no obstante, tan insustancial como arriesgado. Hay muchas clases de valores. Los hay benéficos y los hay perversos. La lealtad, por ejemplo, que en general suele considerarse un valor positivo, puede tener nefastas consecuencias al depender de a qué o a quién se le profese. ¿Se considera un valor ser leal a un tirano o a un corrupto? Con toda probabilidad, no. Y sin embargo en el seno de un clan o una organización mafiosa sí lo es. Del patriotismo, basado en el vínculo entre iguales, podría decirse otro tanto. La defensa de la identidad puede ser un pasatiempo jovial e intrascendente (las disputas deportivas, por ejemplo) o una peligrosa opción moral. Resaltar las diferencias sociales o étnicas puede llegar, como ocurre a menudo, a la segregación, el destierro o el asesinato. Amartya Sen afirma que “la identidad también puede matar, y matar desenfrenadamente. Un sentido de pertenencia fuerte –y excluyente– a un grupo puede, en muchos casos, conllevar una percepción de distancia y de divergencia respecto de otros grupos” (2007: 23). Para los fanatismos nacionalistas las diferencias son siempre una anomalía, más o menos tolerable, en el interior de grupos homogéneos, que es lo ideal. ¿Qué debería promoverse entonces, el valor de la pertenencia y la uniformidad o el desapego hacia la identidad?

Es necesario además preguntarse quién determina los valores, por qué se ensalzan, dónde y cuándo arraigan. Los valores son construcciones sociales e históricas que florecen, se expanden, languidecen. Otros en cambio perduran a lo largo de los siglos. Si repasamos la enumeración de virtudes, porque de eso se trata en el fondo, que Aristóteles realiza en su *Ética Nicomáquea* –la liberalidad, la magnificencia, la magnanimidad, la ambición, la mansedumbre, la amabilidad, la sinceridad, la agudeza, el pudor o la

¹ El texto procede de *Cuentos completos de Charles Perrault*, publicado por la editorial Anaya en 1997, con motivo del tricentenario de la publicación del libro.

vergüenza, la justicia, la equidad...— nos daremos cuenta de que muchas de ellas siguen siendo relevantes para nosotros. Cada sociedad, cada época, prestigia unas virtudes y minusvalora otras. Durante años se ensalzó en España el pudor y la obediencia como virtudes principales de las mujeres, algo que hoy se considera del todo obsoleto. En cambio, valores como la espontaneidad o la independencia femeninas eran impensables hace unas décadas. Valores encomiables en unos lugares resultan incomprensibles o grotescos en otros.

No obstante, aun cuando los valores morales son de carácter contextual y social, lo cierto es que hay ciertas reacciones viscerales en el ser humano que parecen innatas. Por ejemplo, la condolencia o participación en el dolor ajeno. Como demuestran las neurociencias, las estructuras neuronales del cerebro nos permiten tomar decisiones morales con rapidez en función de la probabilidad de supervivencia individual y colectiva. Salvar a un individuo o no hacerle daño, que es una regla moral básica, pudiera responder a mecanismos subconscientes comunes que revelarían el temor de que nuestra especie pudiera desaparecer a largo plazo. La evolución ha hecho a los seres humanos capaces de comprender qué sienten y qué piensan los otros, pues de esa capacidad depende nuestro papel en el seno de un grupo. La posibilidad de una ética universal se basaría, pues, en el hecho de ser humanos, sensibles a las emociones de los otros y orientados al refuerzo de la supervivencia (Gazzaniga, 2006).

Hablar prioritariamente de valores con respecto a la literatura infantil es, sin embargo, un modo de rebajarla a la condición de instrumento didáctico o doctrinario. Parecen entenderse los libros para niños como reservorios de valores que los lectores perciben, digieren y asimilan cuando los leen. Es usual escuchar a padres, profesores o bibliotecarios frases como "este libro transmite valores" o "este álbum sirve para trabajar valores". El cuento *Elmer*, de David McKee, inculcaría el valor de la multiculturalidad o la tolerancia; a través del álbum *Arturo y Clementina*, de Adela Turin, se transmitiría el valor de la igualdad de género; la novela *Sadako y las mil grullas de papel*, de Eleanor Coerr, difundiría el valor del pacifismo y la convivencia. Bastaría, pues, leer ciertos libros para que los valores custodiados en ellos se traspasen a la mente del lector, como las vitaminas o los virus al comer y respirar. Esa concepción simplista de la literatura en general y de la infantil en particular, además de ignorar cómo funciona en realidad el cerebro humano, reduce los libros a una especie de farmacopea moral.

Sería pertinente señalar la diferencia entre *transmitir* y *construir*. La oposición no es solo de naturaleza semántica. La idea de transmisión supone aceptar la existencia de algo objetivo que se desplaza de un lugar a otro, de una persona a otra, de un organismo a otro. Las personas transmiten conocimientos, enfermedades, imágenes, patrimonio... Un valor, con todo, es un concepto abstracto, inasible. Es el nombre que damos a un deseo o a un gesto que nos gusta, que nos recompensa. Los valores no son visibles, no pueden observarse o tocarse. Los reconocemos, eso sí, en la conducta de las personas. La rectitud, por ejemplo, es el nombre

que damos a un comportamiento digno e insobornable. Un valor puede definirse, describirse, reconocerse, analizarse, pero no puede donarse o inocularse o traspasarse. Es decir, no se puede transmitir. Y menos aún a través de discursos, normas o lecturas. Percibir valores en un texto literario no significa que esos valores pasen de inmediato a formar parte de la conciencia del lector. La literatura puede mostrar conductas virtuosas, pero no inculcar en el lector una virtud. Es lo que se haga a partir de esas percepciones lo que puede transformar a alguien.

La construcción, por el contrario, exige poner los medios para realizar algo inexistente. Construir es hacer posible. Se construye una casa o una empresa o se elabora un libro a base de ideas, materiales, actos, trabajo, y finalmente, después de un largo proceso de exploración, actividades y rectificaciones, se obtiene un resultado. Memorizar una extensa lista de preceptos morales o leer historias ejemplares no nos convierte necesariamente en personas virtuosas. No se trata tanto de recibir lecciones como de emprender acciones. Adquirir un valor es la culminación de un largo proceso de deseos, emulaciones, razonamientos, emociones, experiencias, reconocimientos, reflexiones..., en el que no faltarán obstáculos, tensiones o recelos. Al cabo de un tiempo alguien puede reconocer en sí mismo un comportamiento que la sociedad asocia a un valor: generosidad, compasión, benevolencia. Se actúa de modo generoso, compasivo o benevolente antes de ser conscientes de portar un valor, antes de saber incluso que nuestros actos tienen un valor. Los conceptos vienen a dar nombre a lo que ya se es.

LEER ÉTICAMENTE

Leer no es, pues, una actividad que transmita valores. Los libros no son instrumentos conductores, como una jeringuilla o una cuchara. Se puede leer o escuchar un cuento sin que ocurra nada, sin que en la mente del lector se produzca una transformación, y menos aún de carácter moral. Una obra literaria presenta comportamientos humanos que pueden propiciar emociones, reflexiones íntimas y diálogos con otros, y esa actividad puede ser el origen de un cambio o una decisión. Pero lo que ocurra después depende siempre del lector, del sentido y el carácter de sus lecturas.

Defiende Martha Nussbaum que los textos literarios, como una forma especial de escritura, presentan un contenido ético distintivo y controvertido. “Determinadas obras literarias han contribuido al análisis de algunas cuestiones importantes sobre los seres humanos y la vida humana” (2005: 29). En esas obras, una determinada concepción de la vida es *contada* de un modo singular, es decir, con todos los recursos retóricos de la literatura, lo que provoca en el lector determinadas reacciones de carácter cognitivo y emocional, que no aparecen de la misma manera en otros tipos de textos. Las contribuciones de la literatura a la comprensión de la diversidad y complejidad de la vida humana, un objetivo que comparte con la ética,

serían en ese sentido insustituibles. Por su parte, Cora Diamond (1991) afirma que el pensamiento ético procede por argumentos pero también por historias e imágenes. Es decir, que en el campo de la ética no solo se razona sino que se narra y se siente. Los vínculos entre literatura y ética se establecen desde el momento en que la vida es el principal objeto de atención de ambas. La ética se piensa para la vida, para la experiencia de la vida; la literatura habla de la vida, representa la vida. La ética que nos importa no debe entenderse, pues, como un conjunto de normas, preceptos o discursos, sino como la posibilidad de responder a los interrogantes, también presentes en la literatura, sobre los actos y los sueños humanos, sobre cómo se debería vivir.

En ese sentido, la literatura supone una aportación formidable. También, por supuesto, la literatura infantil, a condición de no usarla de modo ramplón y mecánico. A juicio de Jauss (2000), la obra literaria puede afectar al lector en un doble sentido: en el terreno sensorial, en la medida en que contribuye a una nueva percepción estética, y en el terreno ético, en cuanto que sirve de estímulo a la reflexión moral. Leer ofrecería una posibilidad de observar más cosas de las que nos permite la vida real o de percibir las de otra manera, de prestar atención a los minúsculos acontecimientos de la vida ordinaria, de comprender qué es importante y significativo en una vida humana ordinaria (Bouveresse, 2008; Laugier, 2006).

Para Ezio Raimondi (2007) la naturaleza ética de la lectura reside en el libre reconocimiento de un otro, en la apertura a voces y puntos de vista diferentes a los propios. Esos diálogos íntimos y complejos con otras experiencias, sean verídicas o ficticias, en los que la propia subjetividad es confrontada de forma imaginaria con otras subjetividades, son de orden moral. Desde el momento en que el lector entiende el texto como un espacio en el que expone su propio mundo al contacto con otros, la lectura supone una disposición a escuchar y comprender, a abrirse a ideas y emociones ajenas.

Por su parte, Wayne C. Booth (2005) señala que la cualidad de lector que lee éticamente no se adquiere por el mero hecho de leer, aunque los textos leídos posean caracteres éticos evidentes. Para que ese tipo de lectura se produzca es necesario hacer de ella una actividad consciente y orientada en esa dirección. Significa mostrarse interesado, atento y receptivo a las manifestaciones de la condición humana. La calidad ética de la experiencia narrativa vendrá dada por las compañías que se eligen al leer y escuchar. Porque, a juicio de Booth, leer no es otra cosa que elegir una compañía, aceptar lo que una relación de amistad puede ofrecernos. La índole de esas compañías y, sobre todo, lo que el lector está dispuesto a dar y recibir, determinará el camino y el desenlace. El lector debe estar dispuesto a aceptar con seriedad el reto de entablar conversación, incluso controvertida, con el autor, a no mostrarse indiferente a la expresión de las convicciones y sentimientos de alguien que muestra su intimidad. Y aceptar asimismo que toda obra, incluso las que se leen por puro entretenimiento, puede tener algo que enseñar, algo de lo que aprender.

La mera lectura literaria, es decir, la participación imaginativa en las vidas de los demás, sean personas reales o personajes de ficción, no garantiza la transformación moral de un lector, pero desde el momento en que estimula las reflexiones éticas, mueve al lector a involucrarse emocionalmente en la suerte de los personajes, genera pensamientos en torno a la propia vida, la lectura literaria puede considerarse una experiencia semejante a la lectura filosófica o moral (Diamond, 1991; Murdoch, 1998; Nussbaum, 2005). Gracias a las características de su lenguaje, la literatura puede expresar cuestiones y dilemas éticos con una profundidad y una emoción de las que carece a menudo la prosa filosófica convencional. La capacidad de ponerse en el lugar de otro, de poder entender lo que otros sienten, de idear posibilidades de mejora de la experiencia personal y colectiva, ha sido denominada *imaginación moral* (Clausen, 1986; Johnson, 1993; Lederach, 2005), *imaginación liberal* (Trilling, 1971) o *imaginación narrativa* (Nussbaum, 2001). Esos actos de imaginación facilitan el conocimiento moral desde el momento en que permiten conocer las consecuencias de cualquier acto humano, las repercusiones en los demás de una decisión personal. Esa disponibilidad a entender el mundo que está más allá de nuestra experiencia, a no desentenderse de las vicisitudes humanas y de las grandes cuestiones sociales, es uno de los fundamentos de la ética. Y también de la literatura.

Las neurociencias han determinado que el cerebro humano evolucionó de manera prodigiosa gracias a su capacidad de simulación interna. Como instinto de supervivencia, los seres humanos aprendieron a imaginar situaciones posibles como un modo de preparar o prever el acto real. En tal sentido, el arte podría haber evolucionado como una forma de simulación de la realidad, lo que significa poder ensayar los acontecimientos sin incurrir en los gastos de energía o los riesgos de un ensayo real (Ramachandran, 2008). Lo admirable es que esas simulaciones activan la mayoría de los mismos circuitos neuronales que se activan cuando realmente hacemos algo. Las investigaciones más recientes sobre el cerebro arrojan luz sobre esa capacidad. Rizzolatti y Sinigaglia (2006) denominaron "neuronas espejo" a un grupo especializado de neuronas capaces de hacer que nuestro cerebro reconozca todo lo que vemos, sentimos o imaginamos que hacen los demás. Y no solo con respecto a gestos o acciones sino también a emociones. Defendieron que el cerebro activa los mismos circuitos neuronales tanto cuando las experimentamos nosotros como cuando vemos que las experimentan otros. Poseemos un cerebro capaz de entender los estados de ánimo de los demás, identificarse o simular su estado de ánimo, "sentirlo" como propio. Y esa capacidad de compartir el estado emotivo de otra persona constituye "el prerrequisito fundamental del comportamiento empático que subyace en buena parte de nuestras relaciones interindividuales" (2006: 182). Lo asombroso es comprobar que el cerebro puede sentir lo mismo ante una ficción que ante un suceso real. El poema *La verdad de la mentira*, de Ángel González, lo refleja a la perfección.

Al lector se le llenaron de pronto los ojos de lágrimas,
y una voz cariñosa le susurró al oído:

–¿Por qué lloras, si todo
en ese libro es de mentira?
Y él respondió:
–Lo sé;
pero lo que yo siento es de verdad (González, 2008).

Además de promover conocimiento sobre la condición humana, sobre cómo es o podría ser la vida, la literatura propicia intensas experiencias emocionales, que a juicio de Nussbaum (2005) le otorga ventaja sobre ciertas formas textuales de la filosofía. La forma literaria, en especial la narración, es más compleja, más detallista, más connotativa, más sorprendente y, sobre todo, más emotiva. Las emociones, como demuestran las neurociencias (Damasio, 1996; LeDoux, 1999), no están enfrentadas al razonamiento sino que son inherentes a él. El conocimiento ético no puede separar, pues, lo racional de lo emocional, los argumentos de los sentimientos, lo conceptual de lo sensible.

PALABRAS Y LIBROS

La literatura infantil, como la literatura de adultos, permite imaginar posibilidades, ir al encuentro de mundos desconocidos, conocer nuevas formas de pensar y actuar, simular lo que se quiere ser. Y eso, para los niños que están aprendiendo a vivir, supone una experiencia de carácter ético. La lectura puede ofrecerles la oportunidad de enfrentarse al presente y proyectarse al futuro. A ese tipo de experiencia se refería Bruner (1987) cuando afirmaba que “la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto”. Bruner empleaba el término 'subjuntivizar' para presentar el mundo de un modo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. “La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición”. Y por ello, concluía Bruner, la literatura es “un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón” (1987: 160).

Los niños pueden actuar como filósofos. Sienten una gran curiosidad por la realidad y la condición humana, les interesa reflexionar sobre su entorno, su comportamiento y el de los demás. Son capaces de razonar y enjuiciar con una hondura y una pasión inconmensurables (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992). Enseñarles a pensar es uno de los objetivos primarios de la escuela y en el campo de la filosofía hay una conciencia clara de la importancia de la literatura infantil en el estímulo de la reflexión ética. De hecho, el movimiento "filosofía para niños" utiliza los libros infantiles para desarrollar esas capacidades (Wartenberg, 2009).

Muchos libros escritos para niños, y también para jóvenes, suelen abordar de manera profunda, sutil y delicada los grandes problemas que afectan a los seres humanos. Son depositarios de importantes cuestiones éticas. Y no me refiero solo a los problemas derivados de la propia humanidad –la muerte (*El pato y la muerte, El oso y el gato salvaje, No es fácil, pequeña ardilla...*), la soledad (*La niña silencio, El gran viaje del señor M., El árbol rojo...*), el afecto (*El regalo, Ningún beso para mamá, Yo te curaré, dijo el pequeño oso...*), la identidad personal (*El niño perfecto, Oliver Button es una nena, Anne aquí, Sélima allí...*), los miedos (*De verdad que no podía, El monstruo que se comió la oscuridad, El libro valiente...*) o las enfermedades (*El zorro que perdió la memoria, El síndrome de Mozart, Corazón de mariposa...*)– sino a aquellos conflictos que les afectan como seres sociales: las guerras (*Flon Flon y Musina, Cuando Hitler robó el conejo rosa, Crónicas de Media Tarde...*), la marginación (*El día en el que aprendí a domar arañas, Maíto Panduro, He jugado con lobos...*), la pobreza (*Manto de estrellas, El lugar más bonito del mundo, Una vida cualquiera...*), el poder (*El Golpe y los chicos, Momo, Qué blanca más bonita soy...*). No hay conflicto humano o social que la literatura de adultos haya afrontado que no tenga su correspondencia en la literatura infantil. No pretendo equiparar unos libros y otros. Simplemente hago notar que la mayoría de los problemas existenciales que afectan a los seres humanos están tratados de manera bella y profunda en la literatura infantil. No es una cuestión de número de páginas o densidad de vocabulario, sino de la relación que el lector establece con las palabras, el lugar que le otorgue en su vida, su disposición a escucharlas, como sugería Cora Diamond (1991) a propósito de la voluntad de hacer hablar a las palabras de los textos presentes y pasados. Y en ese sentido, la literatura infantil puede propiciar las mismas relaciones complejas con las palabras que permiten la literatura o la filosofía de adultos. Aprender a leer de ese modo curioso, atento y reflexivo, es decir, ético, debería ser un elemento clave de la formación literaria.

Quienes consideran que la función principal de la literatura infantil es entretener o, como suele decirse de manera trivial, “desarrollar la imaginación” de los niños, no verán en muchos de esos libros ninguna ventaja. Es posible incluso que prefieran no verlos. Y no me refiero a padres y madres o profesores que proscriben o censuran cualquier libro que afronte cuestiones tabúes o incómodas, ni a aquellos grupos fanáticos que ven la sombra del diablo en cualquier manifestación artística que cuestione sus principios morales o religiosos, sino a tantas personas que piensan que los niños pueden ofuscarse o “traumatizarse” si leen determinados libros o que, sencillamente, temen no saber reaccionar a posibles preguntas derivadas de esas lecturas.

Hace unos años surgió una gran polémica con el álbum *And Tango Makes Three*, escrito por Peter Parnell y Justin Richardson e ilustrado por Henry Cole. La historia, muy sencilla, está basada en un suceso real ocurrido en el zoológico de Central Park de Nueva York entre dos pingüinos barbijos (*Pygoscelis antarcticus*). Roy y Silo, que así se llamaban los pingüinos, eran machos y durante años formaron una pareja estable. Todo lo hacían juntos: nadar, cantar, caminar, dormir... El personal del zoo observó que, a

semejanza de las demás parejas de pingüinos, ellos también construyeron su nido de piedras, en el centro del cual colocaron una piedra e imitaron los gestos que las otras parejas hacían para incubar los huevos. Su frustración fue grande al ver que, por mucho que se esforzaban, de la piedra no salían pequeños pingüinos como en el caso de las otras parejas. Uno de los cuidadores decidió entonces darles un huevo de verdad, procedente de otra pareja de pingüinos, macho y hembra, que había tenido dos y que habitualmente no solía ocuparse de más de uno. Durante un mes Roy y Silo incubaron por turnos ese huevo real y al cabo de ese tiempo nació un pingüino hembra a la que llamaron Tango ("Pues se necesitan dos para bailar un tango"). Desde ese momento, Roy, Silo y Tango actuaron como una familia, haciendo exactamente lo mismo que las demás familias de pingüinos del zoo. Como era de esperar, el libro suscitó reacciones contrarias, pues muchos adultos veían en el álbum una apología del matrimonio homosexual y de la paternidad entre personas del mismo sexo (algo que en el fondo sí hay). El caso es que a día de hoy, y de acuerdo con las estadísticas proporcionadas por la Office for Intellectual Freedom, de la American Library Association, ese álbum sigue siendo uno de los libros más censurados de las bibliotecas públicas de Estados Unidos. En Italia ha provocado asimismo la oposición feroz de sectores ultracatólicos y algunos grupos de extrema derecha han amenazado con quemarlo en público. Parecidas reacciones han tenido lugar en otros países.²

Más recientemente, en Francia ha surgido otra formidable polémica con el álbum *Tous à poil*, de Claire Franek y Marc Daniau.³ El libro muestra a personas de ambos sexos y distintas edades que se van desnudando unos tras otros en la playa. En cada página, un nuevo personaje —el bebé, la baby-sitter, los vecinos, la panadera, el policía...— se va quedando en cueros y finalmente, todos juntos, se lanzan al mar. El álbum fue publicado en 2011, pero tres años después un político de la UMP, Jean-François Copé, enarbó el álbum en un programa televisivo para atacar al gobierno socialista y al sistema educativo francés, lo que impulsó las críticas contra ese tipo de libros para niños. Frente a la intención del editor, que no era otra que desdramatizar la desnudez, se alzaron voces que acusaban al libro de pervertir a la juventud y de degradar la enseñanza. Los intentos de censura del libro fueron contestados con fuerza por lectores, padres y profesores (incluso un grupo de editores y críticos de literatura infantil reaccionaron contra tan disparatada acusación al participar en una rueda de prensa... *tous à poil*). Esas críticas son sin embargo la expresión renovada de un rancio puritanismo, que en otros países se manifiesta en prohibiciones, castigos o quema de libros.

Hay libros infantiles que aún incomodan o enojan a los adultos. Sus recelos responden a la concepción de la infancia como un territorio puro e inocente, protegido de las contaminaciones del mundo

² En España, el álbum fue publicado en 2006 por la editorial RBA - Serres con el título *Tres con Tango*. Ahora es un libro descatalogado e inencontrable en librerías. Felizmente es posible leerlo en algunas bibliotecas públicas.

³ El álbum está publicado por la editorial Rouergue. La traducción del título podría ser "Todos en cueros" o "Todos en pelotas".

real. Y la literatura es vista a menudo como un visitante imprevisto y perturbador. No parece fácil modificar esa percepción. Lo cierto es que la literatura infantil aborda las cuestiones que importan y preocupan a los niños –¿por qué se muere la gente?, ¿por qué los padres dejan de quererse?, ¿por qué tengo miedos?, ¿por qué hay guerras?, ¿tendré amores?– y que los adultos, bien por temor, desinterés o puritanismo, se resisten a menudo a aceptar. La cuestión entonces es determinar qué debería hacerse con esos libros, qué se espera que ocurra tras su lectura. O, formulado de otra manera, qué se desea que ocurra.

ENTRE LAS LECCIONES Y LAS ACCIONES

Esa mirada ética sobre la literatura infantil poco tiene que ver sin embargo con las profusas colecciones de libros expresamente concebidas y promovidas para *trabajar* determinados valores o conflictos: los sentimientos, los miedos, la multiculturalidad, la coeducación..., y que, como ocurre con los remedios o hierbas medicinales (para el colesterol, para la artrosis, para el insomnio, para la jaqueca...), se las utiliza para encauzar la educación de los niños. Se sostienen esos libros en la creencia, tan arraigada como inexacta, de que basta una lectura o una actividad, exámenes incluidos, para que un valor arraigue en la conciencia del lector.

La consecuencia más lamentable de esa tendencia editorial es la desconsideración de la literatura y el lector. Ambos acaban por desaparecer en favor de lo obvio y lo trivial. Cuando se le asigna un carácter puramente instrumental, la literatura pierde su fundamento. La virtud de la literatura reside en las sugerencias más que en las evidencias. Es un uso específico del lenguaje –metáforas, referencias, sutilezas, simbolismos, ambigüedades, figuras...– lo que le otorga cualidad literaria. La polisemia permite la interpretación, lo explícito solo admite la aceptación. Los “espacios vacíos” del texto (Iser, 1987) son los que el lector ocupa con su experiencia y su personalidad. Lo “no formulado” en el texto hace posible que el lector se formule a sí mismo y, por consiguiente, dé sentido personal al texto. Desde el momento en que la literatura se hace precepto o credo se transforma en un artefacto dogmático e inflexible. Además, muchos de esos libros suelen estar podados de elementos conflictivos, polémicos, incómodos, punzantes, con lo que la complejidad de la vida desaparece en favor de un moralismo ingenuo e inocuo.

Por otra parte, si se coarta la posibilidad de interpretación se niega la propia naturaleza del lector. El lector es siempre el protagonista del acto de leer, quien establece su relación con la obra, quien aporta al mundo del texto su propio mundo, quien elabora finalmente el significado. Al imponerle un sentido predeterminado se coarta la lectura literaria. O, dicho de un modo más simple, se coarta la lectura. Esa restricción u obligación interpretativa anula al lector, que deja de ser un intérprete para convertirse en un

mero receptor. Más que ayudarle a pensar por sí mismo se le educa para aceptar conclusiones morales acordadas previamente. Se le dan las respuestas antes de animarlo a buscarlas.

En las relaciones entre la literatura y la ética no se puede renunciar a lo literario en beneficio de lo moral. Es justamente la buena literatura la que provoca las emociones y las reflexiones más profundas. La estética siempre es parte inseparable de la ética. La literatura infantil no está al margen de esa consideración. Son necesarios libros en los que las realidades del mundo y los conflictos de los seres humanos se ofrezcan sin que estén contaminados por el didactismo o el adoctrinamiento, en los que las buenas historias sean un estímulo para pensar y no un utensilio para instruir. Pondré algunos ejemplos.

La historia de Erika,⁴ un álbum escrito por Ruth Vander Zee e ilustrado por Roberto Innocenti, plantea un dramático dilema. Una joven pareja de judíos alemanes, con su hija de pocos meses, son detenidos y deportados a un campo de concentración. En el vagón del tren donde los han recluido se enfrentan a la disyuntiva de mantener a su hija con ellos, a sabiendas que al final de ese viaje les espera la muerte, o desprenderse de ella y darle una oportunidad de vivir, aunque eso les suponga el terrible desgarramiento de la separación. Quien cuenta la historia es Erika, que es el nombre que le puso la mujer que la acogió y la cuidó cuando finalmente los padres decidieron arrojar a la niña por un ventanuco del vagón ("En su camino hacia la muerte, mi madre me lanzó a la vida"). Erika nunca supo su verdadero nombre ni la fecha exacta de su nacimiento y solo después de haber formado una familia y haber tenido sus propios hijos comenzó a liberarse de la tristeza que la embargaba. La misma concepción del álbum (la cubierta tiene troquelada una estrella de David, de modo que al presionar en el centro se desprende la insignia amarilla con que los nazis señalaban a los judíos) y las ilustraciones de Roberto Innocenti (casi fotográficas, pero que nunca muestran los rostros de las víctimas, siempre tapadas con un pañuelo) otorgan al libro una cualidad moral indudable. El álbum no solo aporta información sino emoción. La historia de Erika da que pensar y hablar, suscita preguntas y reflexiones en lectores de todas las edades. La mera deliberación sobre la situación de los padres de la niña y su angustiosa disyuntiva es ya un acto ético.

El álbum *Los elefantes nunca olvidan*,⁵ de Anushka Ravishankar y Christiane Pieper, cuenta una historia de una engañosa sencillez. Tras una tempestad en la selva, una manada de búfalos salva del ataque de un tigre a un pequeño elefante que ha quedado separado de su grupo y lo arrastran con ellos. El elefante crece entre búfalos, a los que ayuda y protege de los peligros. Es un miembro más, aunque cuando quiere bramar solo acierta a trompetear. Un día, mientras se baña en el río, aparece en una orilla el primitivo grupo de elefantes. En la otra orilla están los búfalos. El elefante de la historia, en medio del río, se interroga: "¿Allá? ¿O aquí? ¿Adónde ir? ¿Elefante? ¿O búfalo?". Esas dudas, que afectan por igual al lector, son en sí

⁴ En España el álbum está publicado por la editorial Kalandraka.

⁵ Publicado en España por Thule Ediciones.

mismas preguntas éticas. ¿De dónde somos? ¿Qué determina nuestra pertenencia, la sangre o el afecto? ¿Qué nos define? Esas preguntas reclaman reflexión y las respuestas no son obvias. Cuantas veces he leído ese libro con niños he confirmado su inteligencia y su sensibilidad para juzgar las opciones del elefante. Desde la casi unanimidad de los más pequeños en favor de escoger a los elefantes (porque son su familia..., porque son iguales a él..., porque son sus hermanos...) hasta los decididamente favorables a los búfalos (porque lo han cuidado..., porque lo recogieron cuando estaba solo..., porque se ha criado con ellos...), pasando por los defensores de la convivencia de unos y otros en una nueva familia, los razonamientos de los niños son siempre profundos y demuestran su receptividad a los dilemas humanos.

De los muchos libros sobre el maltrato y las humillaciones que sufren los niños tal vez sea *Juul*,⁶ de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen, uno de los que mejor expresa la crueldad y el sufrimiento inherentes a esos agravios. Juul es... ¿Qué es Juul? ¿Un niño, un muñeco, un objeto? Digamos que Juul es una víctima, la víctima. Representado espléndidamente por una escultura desmontable, Juul ejerce una brutal violencia contra sí mismo a medida que los otros, los niños, señalan sus defectos. Va desmembrándose sucesivamente para suprimir lo que no les gusta a los otros, para no ser objeto de burla, para ser aceptado. Esa voluntad de desaparición lo lleva a quedar reducido a una cabeza, pensante y doliente, que queda por último abandonada en un campo de fútbol. Nora, una niña atenta y compasiva, la recoge, la lava, la acaricia y, en un supremo gesto de afecto, le coloca un lápiz en la boca para que pueda expresarse, para que pueda narrar su drama. Ningún lector queda indemne ante la descarnada historia de Juul. Los encendidos y rabiosos debates que suscita el libro, en absoluto ajenos a las propias experiencias de los lectores, demuestran que la literatura constituye un acicate para aproximarse y entender la complejidad y el dolor de la vida.

Por la naturaleza de los conflictos que plantean, esos tres libros, y como ellos muchos cientos, estimulan el razonamiento moral, avivan emociones, aguzan la mirada sobre la realidad, lo que demuestra que las mismas consideraciones críticas de la literatura de adultos pueden ser aplicadas a la literatura infantil. Es necesario ese compromiso a fin de ensalzar el significado de la lectura en la infancia. En gran medida, la actitud de los adultos hacia la literatura y el modo de hacerla presente en las vidas de niños y jóvenes será determinante. El procedimiento no es en este caso una cuestión secundaria. Es lo fundamental. Un mismo libro puede resultar profundo o nimio dependiendo del modo en que se lea y se comparta.

⁶ Publicado en España por la editorial Lóguez.

Marina Tsvietáieva afirmaba que todo el arte no era más que la potencialidad de una respuesta. Una respuesta que tenemos que elaborar. “Todas las lecciones que nosotros obtenemos del arte, *nosotros* las ponemos en él” (1990: 89). La lectura literaria sería así una invitación a responder, a establecer un íntimo diálogo con la obra. Las respuestas personales a un texto literario, no importa su imperfección o incluso su error, son el mejor modo de comprometerse con la literatura (Iser, 1987; Rosenblatt, 2002; Sipe, 2008). Responder, es decir, pensar, emocionarse, recordar, imaginar, conversar, etcétera, es la manera que los lectores tienen de construir significados, de comprender un texto.

Comprender es el objetivo principal de toda lectura, incluida la literaria. Bajtín (1982) defendió que la comprensión de cualquier enunciado es siempre dialógica. Surge del encuentro de un sentido con otros sentidos, con los cuales establece una suerte de diálogo que supera el carácter cerrado y unilateral de cada uno de ellos. A través de ese diálogo, que no es solo con los textos sino con otros lectores, planteamos preguntas y recibimos respuestas y de ese modo se van abriendo nuevas posibilidades de sentido. Fish (1980) habló de "comunidades interpretativas" en referencia al papel de los contextos históricos y culturales en cualquier actividad de interpretación. Agregó a la teoría de la lectura una cuestión interesante, la de que las interpretaciones de un texto no son estrictamente individuales sino producto de estrategias y prácticas compartidas, de situaciones, propósitos y objetivos previos a la interpretación. Eso supone que el contexto en que se lee y la comunidad en la que se lee determinan el significado de un texto. Leer con otros, entre otros, resulta así una actividad relevante. En esa línea, Flecha (1997) desarrolló, dentro de su concepción general de las comunidades de aprendizaje, las "tertulias literarias dialógicas", una suerte de diálogo igualitario en torno a la literatura cuyas ventajas son manifiestas: aviva la inteligencia y la creatividad, anima a compartir palabras y vivencias, afirma la convivencia y la solidaridad, transforma las relaciones entre la gente y su entorno, favorece la creación colectiva de sentido... Una experiencia que no solo concierne a las personas adultas, sino a los niños y los jóvenes (Loza, 2004).

En todos estos casos, el diálogo entre lectores se instituye como el andamiaje del aprendizaje cultural y social, como la base de la comprensión y la creación de sentido. Alentar esas prácticas de diálogo en torno a los libros supone aceptar que a menudo hablar *sobre* el texto puede resultar menos significativo que hablar *a partir* del texto. En el caso de la lectura ética, en la que la atención a las opiniones de los otros, a sus lecturas y sus sentidos, resulta crucial, la conversación que suscita un texto puede ser más relevante que el texto mismo. La conversación y la escucha son los fundamentos del modo ético de leer, de la comprensión dialógica, una práctica que es preciso alentar en las aulas, los hogares o las bibliotecas. Ese acicate es responsabilidad de los adultos, especialmente de los profesores. Pensar que a los niños no les interesa ir más

allá de la anécdota, que son incapaces de razonar a partir de lo leído, es una muestra de menosprecio y desconocimiento de la infancia.

El diálogo en torno a los libros debe ser la actividad primordial de la pedagogía de la lectura. Es una manera de formar lectores, de afianzar la educación literaria, pero sobre todo de favorecer la reflexión y la comprensión (Chambers, 2007; Raphael y McMahon, 1994). Leer es una oportunidad para responder a un texto, para compartir pensamientos y emociones, para aprender a escuchar a otros, para elaborar sentido de modo colaborativo. El significado ético de un texto depende en gran medida del modo de leerlo. Es el lector –su memoria, sus deseos, sus experiencias, sus emociones, sus reflexiones...– quien da sentido a un texto. La literatura infantil puede propiciar esa experiencia. De ahí la importancia de estimular desde edades tempranas la conversación y la escucha en torno a los libros, la imbricación con otras voces y otras lecturas.

La lectura ética no debe anular otros tipos de lectura, pero debería tener un carácter prioritario. No obstante, si deseamos que la literatura infantil alcance ese objetivo es preciso modificar las prácticas en torno a los libros, especialmente en las aulas. Las actividades pedagógicas dominantes dificultan o desvirtúan a menudo ese tipo de lectura. No todos los textos son iguales y menos aún la manera de hacerlos presentes en la vida de los niños. Las diferencias entre los distintos modos de leer afectan a la actitud, los objetivos y los procedimientos. No es lo mismo leer para elaborar un significado que leer para encontrar el significado, no es lo mismo responder para entender que responder para aprobar, no es lo mismo conversar para acercarse a otros que conversar para demostrar lo que se sabe. Leer de modo ético pide entender los libros como un acercamiento al mundo de la vida, un incentivo para pensar, una oportunidad de relación con otros. Ese modo de leer es de capital importancia tanto para la formación intelectual y emocional de los niños como para el reconocimiento de la importancia ética de la literatura.

CONCLUSIONES

La lectura ética es un modo singular de relacionarse con los textos literarios, en los que es posible reconocer muchos de los interrogantes sobre la condición humana. La lectura ética se incardina en la experiencia de la vida, permite al lector abrirse a otras realidades, otros pensamientos, otras emociones. Esa disposición a escuchar y comprender, a dialogar con el texto pero también con otros lectores, a prestar atención a la suerte de los personajes y a pensar sobre la propia vida, puede considerarse una experiencia de carácter moral.

La literatura infantil puede ofrecer las mismas oportunidades de razonamiento ético que la literatura de adultos. Muchos de los libros escritos para los niños plantean profundas y delicadas cuestiones sobre las vicisitudes humanas y la realidad social, y pueden por tanto ser juzgados con los mismos criterios que la

literatura de adultos. Para alcanzar ese reconocimiento, la literatura infantil debería desprenderse de algunos de los lugares comunes que la desvirtúan. La concepción de la literatura infantil como un depósito de valores morales de los que el lector se impregna al leer, de la misma manera que se broncea la piel al exponerse al sol, debería ser evitada. La literatura infantil, como la literatura de adultos, no transmite valores. Permite en cambio una lectura ética, con los efectos ya referidos. Tomar conciencia de un valor e incorporarlo al comportamiento personal es el resultado de un largo proceso de reflexión, ensayos y rectificaciones, no exento de obstáculos, en el que la literatura, pero no solo la literatura, puede intervenir.

Conceptos como imaginación moral o razonamiento ético se ajustan mejor a las cualidades de la literatura infantil, pues definen con más exactitud su potencial cognitivo y emocional. Tener la oportunidad de conocer la realidad a través de la ficción, de simular opciones de vida, puede ser para los niños una fuente de conocimiento. Lo importante es enseñar a leer de un modo atento, reflexivo, sensible. Resulta imprescindible alentar desde la infancia las respuestas éticas a la literatura, para lo cual es preciso modificar prácticas pedagógicas insustanciales y renunciar a utilizar la literatura infantil como un instrumento moralista. En las aulas, pero no solo en ellas, es preciso crear oportunidades para ese tipo de respuestas, para estimular la conversación y el razonamiento, para la búsqueda dialogada de significados. Como suele ocurrir con la literatura de adultos, hay libros de literatura infantil que pueden ser usados como un simple entretenimiento o como un medio de conocimiento. No bastan las buenas historias, complejas y sutiles. También importa la manera de leerlas y compartirlas.



BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- Booth, W. C. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bouveresse, J. (2008). *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie*. Marseille: Agone.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Clausen, C. (1986). *The Moral Imagination: Essays on Literature and Ethics*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- Diamond, C. (1991). *The Realistic Spirit: Wittgenstein, Philosophy, and the Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Gazzaniga, M. S. (2006). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós.
- González, A. (2008). *Nada grave*, Madrid: Visor.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laugier, S. (2006). Concepts moraux, connaissance morale. En Laugier, S. *Éthique, littérature, vie humaine* (pp. 147-191). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66-69.
- Murdoch, I. (1999). *Existentialists and Mystics. Writings on Philosophy and Literature*. New York: Penguin Books.
- Nussbaum, M. C. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Raimondi, E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino.
- Ramachandran, V. S. (2008). *Los laberintos del cerebro*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Raphael, T. E. y McMahon, S. I. (1994). Book Club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48 (2), 102-116.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.
- Trilling, L. (1971). *La imaginación liberal*. Barcelona: Edhasa.
- Tsvietáieva, M. (1990). *El poeta y el tiempo*. Barcelona: Anagrama.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.