

(IM)POSIBILIDAD DE LA LITERATURA INFANTIL: HACIA UNA CARACTERIZACIÓN ESTÉTICA DEL DISCURSO

LUIS SÁNCHEZ CORRAL
Universidad de Córdoba

1. EL DEBATE (TODAVÍA) NECESARIO

En las publicaciones más recientes sobre literatura infantil se viene aceptando, con sorprendente unanimidad, la delimitación conceptual de esta práctica discursiva específica como una escritura de naturaleza estética. Incluso se pretende dar por zanjada la polémica –fértil y clarividente polémica desde nuestro punto de vista– entre los fervientes defensores de la literatura infantil como actividad textual artística y los no menos fervientes defensores de la imposibilidad radical de su existencia como discurso literario.

Entre los partidarios de la existencia incuestionable, cabría citar, en su calidad de ejemplos paradigmáticos, a C. Bravo Villasante y a J. Cervera. A la primera, por la defensa que hace de la tradición histórica de la literatura infantil como género literario (Bravo Villasante, 1985). Al segundo, por sus apasionadas y rigurosas propuestas en aras de una dignificación teórica de la materia y de la adquisición del *status* científico pertinente (J. Cervera, 1984, 1990a, 1990b).

Entre aquellos que niegan la posibilidad plenamente artística de la escritura destinada a los niños, cabe mencionar, aparte de la conocida posición de B. Croce (1985) y también como ejemplos paradigmáticos, a J. M^a Carandell (1976), a Lolo Rico (1986) y a R. S. Ferlosio (1990). Las reflexiones de estos tres autores se amparan, de manera coincidente, en el carácter irrenunciable de la competencia estética que ha de definir inherentemente cualquier práctica escrita para que ésta pueda ser considerada como literatura. La complejidad que este imprescindible requisito estructural implica induce a los mencionados autores a eliminar el término *infantil* de la acuñación convencional del sintagma “literatura infantil” y, por consiguiente, a dudar de la adecuación empírica que la denominación presupone.

Durante uno de los cursos de verano celebrado en Cuenca, en 1989, bajo el significativo e intencional epígrafe de “Literatura infantil: teoría, crítica e investigación”, el profesor P. Cerrillo (1990) presupuso como zanjada la polémica, al aceptar el punto de vista sustentado en el pronunciamiento editorial del N^o 4 de *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. En uno y otro caso se admite que el interrogante sobre la definición artística del discurso ha perdido ya su vigencia y que, por ello, la cualificación estética de la escritura ha de admitirse como dada. A nuestro parecer, el considerar ya extinguida la polémica, lejos de favorecer la adquisición del *status* científico para la literatura infantil, se

constituye en obstáculo de lo que se pretende. Pero es que, además, el aceptar indiscriminadamente la competencia estética de los textos escritos para niños, implica renunciar de antemano a la productividad investigadora y a la necesaria hermenéutica teórica de aquellas hipótesis que podrían derivarse de la persistencia de la pregunta “¿existe la literatura infantil?”. Hay además otra razón –creemos que inexcusable– para no dar por finalizado el debate. Si la Teoría de la literatura, a pesar del sólido itinerario recorrido desde Aristóteles a Derrida, ni ha cerrado –ni probablemente podrá cerrar– sus controversias históricas en torno a la adquisición de su propio estatuto científico, parece impropio desconsiderar la oportunidad de discutir cualquier atisbo de certeza.

La literatura para niños no se consolida, como se pretende desde posiciones excesivamente optimistas (V. Fernández, 1989, 5), por el mero hecho de silenciar las contradicciones que aún perviven de una forma evidente y bajo efectos pragmáticos para nada desdeñables. Al contrario, la revisión de problemas que se pretenden periclitados puede generar, sin duda, la consecución de los objetivos teóricos, de investigación y de crítica literaria –eso sí, definidos específicamente– que con acierto propugnan estudiosos y profesores preocupados por la configuración rigurosa y coherente de la literatura infantil como actividad científica. Una actividad científica que, correctamente desarrollada y documentada, es decisiva en la formación curricular de los futuros profesores de Educación Infantil, de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En este dominio concreto de las aspiraciones, los acuerdos parecen unánimes y no representa ningún problema el aceptar las propuestas que vienen formulando desde hace tiempo investigadores como J. García Padrino (1987, 1988), J. Cervera ¹ o P. Cerrillo ². Pero, sin embargo, la unanimidad se resquebraja desde el momento en que, sin duda, bajo la presión de las justificadas inquietudes y con el loable afán de ganarle tiempo al tiempo, se dan por construidas y asimiladas ideas que precisan itinerarios todavía no recorridos. Dada la corta tradición temporal del propio concepto (“hace apenas medio siglo que hablamos de Literatura Infantil”, P. Cerrillo, 1990, 11) y los escasos recursos docentes e investigadores aplicados, no es de extrañar la endeblez científica de la que partimos, tanto en las reflexiones teóricas como en los estudios textuales o experimentales.

1. “Reclamamos –dice Cervera– la necesidad de teoría y crítica *propias*. Evidentemente existen teoría y crítica aplicadas a la literatura general o de adultos. Pero faltan las que afectan directamente a la literatura infantil (...). Lo curioso es que hasta hace poco casi nadie la reclamaba, quizá porque nadie la sentía, esta necesidad de investigación sobre la literatura infantil” (J. Cervera, 1990a, 68-69).

2. P. Cerrillo, tras documentar las carencias académicas y administrativas, apunta algunas reflexiones de interés para superar las deficiencias todavía existentes entre la Universidad y la literatura infantil (1990).

Dos son las líneas argumentales que cabría esgrimir para justificar la necesidad de actualizar, o cuando menos revivir, la polémica que, de una forma precipitada, se ha pretendido ya extinguida. Una vía argumentativa debería acometer la investigación sobre los efectos pragmáticos provocados en los destinatarios infantiles por un discurso tan específico, mientras que la otra vía habría de plantearse ineludiblemente la naturaleza especulativa o teórica del discurso objeto del análisis. Ambas direcciones están, en gran medida, por recorrer. La primera de ellas exige, partiendo de la moderna metodología de la Estética de la recepción, una inevitable confluencia interdisciplinaria con las teorías de la psicología cognitiva. La segunda requiere, dada todavía la ausencia de modelos propios, una aplicación adaptada a los textos de la literatura infantil de las metodologías y el instrumental analítico que nos pueden proporcionar los diversos paradigmas del formalismo ruso, de las poéticas estructuralistas, de la semiótica literaria, de la pragmática o del análisis del discurso.

2. CONDICIONES PRAGMÁTICAS DE LA RECEPCIÓN ESTÉTICA INFANTIL

Tras la crisis de la Poética estructuralista y de los consiguientes modelos formales que cifraron su objetivo clave en la búsqueda de la *literariedad*³, la Estética de la recepción literaria ha desplazado el interés inmanente y formalista del texto hacia una *teoría del uso literario* del lenguaje (Pozuelo Yvancos, 1988, 64-65; Acosta Gómez, 1989, 11 y ss.; R. Selden, 1987, 127 y ss.), obligando a redefinir el objeto de la teoría poética como una práctica comunicativa, social e históricamente diferenciada, en la que el receptor ejerce su identidad de sujeto funcional en la interpretación de los signos y en la producción de significados.

Si esto es así para el caso de la literatura sin adjetivos (siempre que se acepte la necesidad de superar cualquier enfoque idealizado y esencialista), el carácter específico del destinatario infantil exige más imperiosamente, si cabe, huir de cualquier posición inmanentista y abstracta al respecto, puesto que, como señala Marisa Bortolussi (1985, 132), “la lectura o recepción que implica el discurso modificado *debe* adecuarse a las exigencias impuestas por la naturaleza esencial del receptor”. Desde el punto específico de la literatura infantil, M. Darhrendorf (1980, 13-16) se pronuncia también por un enfoque pragmático. En este sentido, nos proponemos examinar algunos condicionamientos pragmáticos presentes en ese *acto de comunicación* especial que se ejecuta entre los textos escritos para niños (o los textos de los que los niños se apropian) y la lectura

3. El volumen colectivo *La crisis de la literalidad* (Garrido Gallardo, 1986) plantea abiertamente este problema. Aunque desde posturas metodológicas diferentes, tanto J. M.³ Pozuelo Yvancos (1988, cps. V y VI, 62-127), como A. García Berrio (1989, especialmente, 0.1.5., 42-48) admiten también la evidente crisis de las teorías estructuralistas, abordando algunas de sus más llamativas insuficiencias en el intento por explicar la esencialidad del lenguaje literario.

realizada. De no tomar en cuenta tales determinaciones se corren, cuando menos, los peligros siguientes: primar actitudes y prejuicios idealistas que se han desinteresado por el lector; presuponer un inexistente “lector ideal” no histórico⁴ y de naturaleza abstracta; y, finalmente, fabricar, bajo la prestigiosa etiqueta de “literatura infantil”, productos pseudoartísticos destinados a un lector-receptáculo que funcione como sujeto susceptible de consumir mercancías o ideología.

Dos son las direcciones que vamos a seguir para resituar una polémica que, como hemos adelantado, no puede darse por extinguida: en primer lugar, describiremos cómo funcionan, en un abundante número de producciones “literarias” dedicadas al consumo infantil, ciertos efectos pragmáticos que consideramos perjudiciales para el estímulo de una auténtica actividad creadora y, por ello, contrarios a las exigencias de una práctica estética significativa y liberadora; en segundo lugar, examinaremos algunas alternativas a la situación degradada en que, a pesar de ciertos optimismos fáciles, aún se encuentra sumida buena parte de la literatura infantil.

2.1. Un discurso (persistentemente) moral

Nadie puede negar una constante que ha definido desde siempre los libros destinados a los niños: la finalidad moralizante que gobierna la estructura última de los textos⁵. En efecto, la intencionalidad teleológica de la escritura pensada (o usada) para los niños ha venido definiendo desde siempre la particular coherencia del discurso. Y la ha definido desde la aparición, durante el siglo VI en la primitiva literatura india, del *Pachatandra* hasta las últimas producciones de nuestros días, pasando por los designios explícitamente confesados del Marqués de Santillana (1398-1458) en *Los Proverbios de Gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza* o por las no menos declaradas intenciones del *Ars puerilis o libre de la doctrina pueril*. Los propios títulos hacen referencia a los efectos de sentido que persiguen, orientando unidireccionalmente las propuestas doctrinales.

4. Un proceso paralelo puede observarse en el devenir de la lingüística hasta culminar con el *hablante-oyente-ideal-abstracto* chomskyano. Las insuficiencias de los modelos lingüísticos dominantes nacen precisamente de haber trabajado sin el concepto operativo del *sujeto histórico*. Aparte de las acertadas revisiones que sugieren los estudios sobre el aparato formal de la enunciación de E. Benveniste (1986), una orientadora síntesis de la problemática que la noción de *sujeto* plantea en los estudios del lenguaje en general puede verse en Patrizia Violi (1990).

5. Cualquier verificación sobre la historia de la literatura infantil pone de manifiesto lo que decimos. Así puede comprobarse, por ejemplo, en la revisión que proponen A. C. Ionescu y J. M. San Miguel (1987). Conclusiones similares se desprenden del examen propuesto por M. Bortolussi (1985, 16-44) cuando refiere los orígenes y desarrollo de la literatura infantil. Incluso desde posiciones optimistas al respecto, como puede ser la circunstancia de Bravo Villasante, se admite este condicionamiento como constante del género.

Si bien durante los siglos XVI y XVII el niño va adquiriendo paulatinamente un espacio social cada vez más específico, no deja de ser considerado como objeto-receptor de contenidos doctrinales, orientados según los preceptos éticos e ideológicos dominantes y según las necesidades acomodaticias de las clases más privilegiadas.

En el transcurrir del siglo XVIII, a causa precisamente del desarrollo de la pedagogía, se acentúan sobremanera las preocupaciones didácticas y el utilitarismo moralizante de los textos en detrimento de la actividad imaginativa.

Aunque durante el siglo XIX los niños siguen recibiendo subproductos literarios derivados de los persistentes desvelos por la instrucción educativa, por primera vez, y sin duda como consecuencia de la subversión estética y cultural que supuso el Romanticismo, se originan ciertas rupturas contra las obsesiones moralizadoras y contra la concepción dominante de la infancia como depósito a rellenar ideológicamente. La praxis romántica descubre el poder ilimitado y placentero de la fantasía y de los sueños infantiles, de la capacidad imaginaria del ser humano como añoranza y memoria de la niñez. Novalis y Hölderlin llegan, incluso, a postular abiertamente la infancia como exclusivo ámbito de la dignidad del vivir o, cuando menos, como símbolo imprescindible del edén perdido ⁶.

En este contexto de redescubrimiento del universo infantil como alternativa vital, encuentran justificación plena las genialidades y las creaciones lúdicas de Lewis Carroll, al burlarse con clarividente y perverso sarcasmo de una racionalidad empírica y positivista aceptada, bajo sospechosa unanimidad, por el pensamiento científico y estético dominante. Las fantasías literarias, así como las subversiones de la lógica ejecutadas por L. Carroll, originan unos textos sorprendentes que nada tienen ya que ver con la instrumentalización ideológica de la literatura infantil.

Sin embargo, a pesar de las conquistas de la fantasía romántica o de la “nonsense literature”, a pesar de las conquistas de la ciencia-ficción de Julio Verne (1828-1905) o de las aventuras narradas por Stevenson (1850-1894), la producción literaria dedicada a los niños durante el siglo XX no se ve libre de los condicionamientos pragmáticos derivados de la rígida intencionalidad moralizante o didáctica de muchos textos.

Y, así, no es raro encontrar en los textos infantiles enunciados explícitamente morales o planteamientos que pretenden estimular unas determinadas pautas de conducta para construir, directa o indirectamente, una infancia planificada o, cuando menos, un paraíso infantil artificial. Sucede, entonces, lo que apunta con acierto R. Sánchez Ferlosio (1972):

6. “Benignas riberas, vosotras por quienes fui formado, ¿cómo podéis calmar las penas del amor? ¡Ay! / ¿O devolverme, vosotros, bosques de mi infancia, / cuando retorne, mi tranquilidad nuevamente? (Del poema de Hölderlin “Tierra nativa”, 1985, 31).

La novela moral es literariamente inmoral en la medida en que la intención bastarda se interfiere con la intención legítima; esto es, en la medida en que se manipulan, quiérase o no, de uno u otro modo, los acontecimientos.

Lógicamente, cualquier didactismo moralizante, cualquier pretensión de modificar las conductas o de ejecutar una intencionalidad, bajo los artificios de un supuesto lenguaje estético, encubre necesariamente una desconfianza en las propias posibilidades de la creación estética, en la medida en que la actitud del *hacer persuasivo* de cualquier discurso implica siempre un menosprecio de la competencia del destinatario para generar sus propios significados. De ahí que tal actitud signifique una represión de la creatividad y una anulación del poder múltiple de lo imaginario e, incluso, de la ficción estética misma.

Es cierto, tal y como apunta el reciente análisis de Teresa Colomer (1991), que en las dos últimas décadas se han producido una innegable evolución temática y una mayor apertura ideológica en la producción de los libros infantiles. Pero, aun así, el discurso moral persiste⁷, desde el momento en que la *literalidad* artística –no sólo microestructural, sino también pragmática– está ausente de los tratamientos textuales. Nuestra posición en este aspecto puntual es bastante clara y hasta nos atreveríamos a decir que contundente, porque estamos convencidos de que, con independencia de las ideas conservadoras o progresistas transferidas en la información referencial de los contenidos, la ideología se transporta, sobre todo, en los artificios estructurales y en las organizaciones específicas de los sistemas de comunicación, es decir, en las instancias formales utilizadas para la transferencia de la información⁸. En este sentido, hablamos también de persistencia del discurso moral como condicionante negativo, incluso para aquellos textos que pretenden la ruptura con los sistemas morales tradicionales, pero que la pretenden desde un tratamiento formal en el que el actante destinador actúa con poderes lingüísticos absolutos (sin posibilidad para la réplica) o exigiendo la aceptación (pasiva) de unos significados previamente concebidos como inmodificables.

7. La misma Teresa Durán (1991, 17) se ve obligada, tal vez a su pesar, a hablar textualmente de “discurso moral” en la temática de la literatura infantil de las décadas del 70 y del 80. Otra prueba irrefutable de la persistencia de la manipulación moralizante habida en la denominada “literatura infantil” la aporta A. Rodríguez Almodóvar (1989, 11), al describir las intencionadas apropiaciones que los “moralistas burgueses” han hecho de los cuentos de tradición oral: “En pocas actividades como sobre ésta habrá habido más apropiaciones. Y de modo particular las de los moralistas burgueses, que desde mediados del siglo XIX, sobre todo, han cercenado, silenciado y modificado a placer lo que la sabiduría popular ha ido acumulando pacientemente a lo largo de siglos. (...) si nos atenemos al repertorio mutilado y banalizado que comercializan las multinacionales de la narrativa infantil”.

8. Hace tiempo ya R. Barthes (1971, 93) señaló que la ideología es, en definitiva, la *forma*. También Eliseo Verón (1976, 141) insiste en esta tesis, al estudiar la semantización de la violencia política.

Si, por el contrario, los efectos de la estética de la recepción funcionaran como describiremos más adelante, cualquier vestigio del discurso moral se desintegraría en el interior del discurso artístico.

2.2. El libro infantil como mercado

Pero no es solamente éste el condicionante discursivo que contamina la pretendida “literatura infantil”, existe además el factor determinante de los criterios comerciales bajo los que se elabora el producto. En una sociedad de “libre mercado” parece inevitable el enfoque del libro infantil como una mercancía más, una mercancía regida, al igual que otras, por la competitividad sin límites de las industrias editoriales. Pero si bien la situación parece, como decimos, inevitable, hemos de ser conscientes de que nos encontramos ante un factor que repercute directamente no sólo en las “condiciones de producción del discurso”, sino también en las condiciones de una recepción infantil influenciada por los estudios previos del mercado y por los planteamientos del *marketing*. De aquí se derivan ciertas propuestas comerciales disfrazadas de motivaciones pseudopedagógicas o de formatos aparentemente lúdicos ofrecidos bajo el pretexto de la creatividad infantil, cuando en realidad lo que se oculta es una planificación comercial dirigida interesadamente por los expertos del mercado; expertos que, como señala Lolo Rico (1986, 21 y ss.), dictaminan hasta los tipos de letras que les gustan o no les gustan a los niños.

Podrían aportarse fácilmente datos y cifras, cuantitativa y cualitativamente relevantes, para demostrar el dirigismo comercial con que se acomete la producción y distribución de libros infantiles, incluso su presentación publicitaria disfrazada de labor informativa divulgadora. No obstante, nos parece de mayor interés mencionar, aunque sea brevemente, algunos otros hechos aparentemente menos notorios pero igualmente reveladores del enfoque decididamente economicista. Cualquier atento observador de estas cuestiones puede explicarse, sin grandes esfuerzos reflexivos, por qué se da ese desequilibrio abrumador en la producción editorial infantil a favor de la narrativa y en detrimento de la lírica o de la dramática. ¿Pero cómo explicar que un estudio descriptivo titulado –por supuesto, intencionalmente– “Últimos años de literatura infantil y juvenil” (T. Colomer, 1991) hable exclusivamente de los libros de relatos y no haga la más mínima referencia ni a la poesía ni al teatro? ¿Desde cuándo únicamente es literatura la narrativa? ¿O es que sería admisible, en el ámbito científico de la literatura general, un ensayo descriptivo titulado *”Últimos años de literatura”, donde no se describiera el panorama de las creaciones líricas o teatrales? ¿A qué causas obedece el que esté aflorando recientemente esa desviadora tendencia a identificar literatura infantil exclusivamente con los géneros narrativos?

De esta *tipificación* comercial de los nuevos productos nace, precisamente, la necesidad de analizar críticamente los tratamientos comerciales de las técnicas de la expresión plástica orientadas, a veces, únicamente hacia los coloridos

radiantes de unas ilustraciones semánticamente superfluas y desligadas de los contenidos lingüísticos. En lugar de una integración semiótica entre las componentes icónicas y textuales a fin de procurar la coherencia global del discurso, nos encontramos con una escenografía visual, teatralizada al máximo, y meramente decorativa y comercial ⁹. Muchas veces, las representaciones icónicas transmiten una visión ridícula y cursi de lo real, una falsificación de las propias experiencias vitales de los niños y una mutilación de las fantasías de lo imaginario. Lo cual, evidentemente, no significa que no se hayan creado libros infantiles con ilustraciones plásticas semióticamente relevantes e integradas coherentemente en la globalidad del discurso. El mencionado trabajo de la profesora Teresa Colomer alude a ejemplos acertados de ilustraciones relacionadas dialécticamente con las propuestas textuales.

2.3. Las adaptaciones ejemplarizantes o el cierre del sentido

Dos son, pues, los factores que deterioran las posibilidades de la literatura infantil mal entendida: los intereses comerciales del libro concebido como objeto industrial susceptible del tratamiento publicitario del *marketing* y el didactismo moralizante de las intenciones preconcebidas. En uno y otro condicionante subyace la presión de una ideología concreta que exige un tipo de receptividad unidireccionalmente ejercida; una ideología que concibe al niño como un ser-objeto-receptáculo a conquistar comercial o (pseudo)culturalmente y, por consiguiente, sin competencia literaria, sin autonomía de pensamiento y sin la capacidad de la fruición o del placer estético.

Al final del proceso nos encontramos con unos textos pragmáticamente edificantes, con unos libros fabricados para niños, editados bajo los atractivos de mil disfraces; libros que, en el mejor de los casos puede que entretengan, informen y hasta enseñen a leer mecánicamente; libros, tal vez útiles para aprender las lecciones del colegio o las virtudes más acomodaticias. Pero el resultado final no puede ser literatura, ni arte, ni poesía, ni estética, porque, obviamente, falta lo principal, aquello que transforma el lenguaje estándar en lenguaje poético: la preocupación o cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario. Tales productos, desprovistos de lo esencial, no deben denominarse literatura, ni sus fabricantes han de ser considerados autores literarios. Alegorías, metáforas, símbolos, comparaciones y otros procedimientos retóricos connotativos, en un mecanismo de “infantilización” reduccionista, son clichés repetitivos y unívocos, fórmulas de sentido cerrado que nada tienen que ver con la plurisignificación inherente a la verdadera obra de arte.

9. Esto es lo que vine a explicar ciertas ediciones infantiles de lujo, destinadas expresamente a promocionar las ventar a propósito de celebraciones y ritos sociales, tal y como sucede con los regalos de Navidad, de la primera comunión o de los cumpleaños.

Tal vez, salvadas las exageraciones más radicales y las generalizaciones imprecisas, le asista la razón a L. Rico (1986,16) cuando afirma que el estilo de los autores que escriben para niños carece de relevancia porque apenas si se diferencian unos de otros. Algunos libros para niños no son más que la consecuencia de una actividad degradada: no se sabe escribir para adultos y determinados escritores, mediocres y frustrados, se refugian sibilinamente en el ámbito de la infancia.

Estos condicionamientos que describimos han generado simplificaciones aberrantes, tanto en el ámbito de la expresión lingüística como en el ámbito de los significados transmitidos. En ambos planos se construyen representaciones de un universo infantil almibarado y artificioso: mixtificación del lenguaje y mixtificación de los referentes.

Especialmente graves son las carencias estéticas generadas por la mixtificación del lenguaje de los textos dedicados a la infancia, en aras precisamente de una pretendida adaptación a la competencia receptiva –con frecuencia infravalorada– del niño. Como se presupone que el emisor está situado frente a receptores no cualificados para el placer artístico, entonces se busca deliberadamente una lectura unívoca, simplista y puramente denotativa, rehuyendo las sugerencias connotativas y los matices polisémicos imprescindibles para que se produzca la comunicación poética. El resultado no es otro que el empobrecimiento estilístico de la escritura.

Aunque no pueda admitirse en su totalidad –al menos, sin una necesaria discusión– la posición radical de R. Sánchez Ferlosio (1991, 17), según la cual “toda adaptación al receptor es una perversión lingüística y un acto de desprecio, al menos objetivo, hacia ese receptor”, sí ha de adoptarse una reflexión crítica contra el pretendido “lenguaje infantil”, o más exactamente contra la imitación que el adulto hace del lenguaje infantil, disminuyendo las múltiples posibilidades expresivas de lo que debería ser, en primer término, literatura, siempre que lo que nos interese sea la apertura y la fruición estética de los receptores (aunque éstos sean receptores infantiles).

Tal sistema reduccionista y simplificador del lenguaje infantil se manifiesta particularmente conflictivo en las adaptaciones de las obras clásicas, puesto que, bajo la púdica intencionalidad moralizadora de eludir los considerados “pasajes escabrosos” o bien con el pretexto de aligerar las dificultades lingüísticas, se destruye con frecuencia la codificación estética original, al perderse las sutilezas y los matices verbales, la precisión de las descripciones o la caracterización de los personajes. Sucede, entonces, que el pedagogo–amanuense–adaptador suprime lo que es esencial para que el niño adquiera la competencia literaria: las irradiaciones connotativas y metafóricas del discurso.

2.4. Hacia una estética de la recepción infantil como alternativa inexcusable

La descripción de los efectos pragmáticos referidos podría inducir a sospechar de la existencia misma de la literatura infantil: ¿no estaremos elucubrando sobre la aparente realidad de un mero epígrafe, aunque, eso sí, de un epígrafe certeramente seleccionado para crear la ilusión de la creatividad en el aula y para el florecimiento editorial? Justamente, a fin de eliminar cualquier sospecha y a fin de reivindicar la autenticidad artística de la literatura infantil —en su vertiente de creación textual y en su vertiente de investigación y crítica literaria— es necesario desbrozar bien los límites y eliminar las posibles ceremonias —pedagógicas y/o comerciales— de la confusión indiscriminada.

Nada, pues, de reduccionismos infantilizantes ni de banales esquemas falsificadores, puesto que se trata de revalorizar el discurso mismo. Revalorizarlo para que la literatura infantil, en un proceso de fusión estética, se identifique como *literatura* sin incidencias semánticas restrictivas. Sólo así podrá recorrerse un itinerario sin limitaciones ni fronteras: por una parte, como dice G. Rodari (1977, 28), el niño “trepa a la estantería de los adultos y se apodera en donde puede de las obras maestras de la imaginación” y, por otra parte, las obras dedicadas expresamente a los niños, cuando son arte, deben ser asimismo obras para los adultos. No existe ninguna razón para que el niño no disfrute con la aventura del descenso de Don Quijote a la cueva de Montesinos y con los equívocos lingüísticos que adornan estética e irónicamente la aventura. Como tampoco existe ninguna razón para que al adulto le esté vedado el placer textual de las canciones infantiles de García Lorca.

G. Rodari ha sabido entender con ejemplar clarividencia esta ausencia de límites entre literatura infantil y literatura, como lo explica el hecho de que sus “ejercicios de fantasía” y de creatividad lingüística, sus juegos y fruiciones artísticas con la palabra en el interior del aula, provengan, según él mismo nos cuenta, de la lectura voraz y sistemática de los clásicos y de las vanguardias. Como señala F. Martín Nebrás (1982, 63-67), la *Gramática de la fantasía* consiste en incorporar al mundo de las aulas los últimos hallazgos de la literatura de nuestro siglo: en los surrealistas franceses descubre, por ejemplo, el “arte de inventar”; en la narrativa de Proust, el valor de la sinestesia y de la memoria; en la descomposición cubista, el armar y el desarmar el lenguaje o el dislocar para volver a colocar; en los dadaístas, el humor y la maravillosa gratuidad del juego por el juego.

Paralelamente a esta revalorización poética del discurso, no cabe otra alternativa que revalorizar la investigación teórica y aplicada sobre los textos de literatura infantil como expresiones y comunicaciones estéticas. Para ello, puesto que de momento se carece de un modelo metodológico específico, la trayectoria más adecuada vendría dada por la superposición de los paradigmas ya contrastados en la teoría general de la literatura, con toda la instrumentación científica y la complejidad del análisis que proporcionan los acercamientos

estilísticos, estructuralistas y semióticos. Bastaría construir, adecuada y rigurosamente por supuesto, una aplicación de estos métodos a las producciones estéticas de la auténtica literatura infantil, justamente con la finalidad de comprobar fehacientemente que estamos tratando, por una parte, con discursos literarios, y, por otra parte, con discursos literarios infantiles.

A nuestro parecer, no ha de operarse de otro modo, si es que estamos convencidos de que el carácter infantil del destinatario no debe ser motivo para la alteración cualitativa de las exigencias específicas del lenguaje artístico frente al lenguaje estándar. Las diferencias vendrían dadas, no desde la *literalidad* del texto, sino desde las perspectivas que abre la “estética de la recepción”, puesto que el lector ha de estar implicado en el proceso de la producción de sentidos. En esta dirección, la Pragmática literaria, como tarea de la Semiótica textual, debería encargarse de caracterizar la comunicación literaria infantil como una relación peculiar que se establece entre emisor y receptor, tal y como propone Pozuelo Yvancos (1988, 77) para la teoría general de la literatura:

Su punto de partida no puede ser el de la negación de la literariedad, sino el de su afirmación sólo que situando la literariedad fuera de su simple reducción al plano de los índices textual-verbales y dentro de los rasgos que afectan a la Emisión-Recepción y al modo concreto que el signo adopta en función de tal situación comunicativa

Parece lógico que esta tarea de la Pragmática literaria infantil comience por considerar la posición que debe ocupar en el discurso el propio receptor. Y para ello, a fin de que no se produzcan desajustes, ni conceptuales ni metodológicos, en la actuación didáctica, es necesario coordinar, por lo menos hasta donde sea posible, los paradigmas psicopedagógicos y los paradigmas de la teoría estética. No pueden caminar en una dirección las Ciencias de la educación y en la dirección opuesta las Ciencias filológicas. Parece difícil, por consiguiente, comprender cómo se pueden compaginar el estatismo didáctico que implican los modelos de enseñanza tradicional o incluso los modelos radicalmente conductistas con el dinamismo inherente a la creatividad del arte (en nuestro caso, a la creatividad de la palabra). Evidentemente, cuando el desajuste se produce, lo más normal es que se esté desvirtuando el significado y hasta la coherencia interna de la misma noción de creatividad y de su actualización en la práctica docente: se pierde, entonces, el sentido original y subversivo del término –subvertir la realidad sufrida con su transformación o con otra realidad– como actitud vital contra lo cotidiano y, en su lugar, existe o bien el abuso indiscriminado, administrativo y burocrático, o bien el concepto mismo se concibe como mera técnica instrumental o recurso didáctico al mismo nivel que el retroproyector o la pizarra magnética.

2.5. Correspondencias entre el aprendizaje significativo y la creatividad literaria

En este orden de cosas, la creación y la recepción del discurso literario infantil, tal y como aquí lo venimos caracterizando, discurre esencialmente en dirección paralela a los procesos psicopedagógicos que describen las teorías cognitivas del *aprendizaje significativo*¹⁰, donde el aprendizaje es concebido como un proceso de adquisiciones cognoscitivas que provocan el desarrollo y la permanente ampliación de las instancias internas del sujeto. Las cualidades funcionales y operativas que definen la actividad discursiva del lenguaje literario vienen a coincidir con las cualidades, también funcionales y operativas, que definen la *actividad* del aprendizaje, tal y como la concibe, por ejemplo, Bruner cuando propone que los profesores “deben proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a descubrir por sí mismos la estructura de la asignatura” (E. Martos, 1988, 23).

En consecuencia, no sería demasiado difícil desvelar las correspondencias entre la complejidad de las teorías cognitivas y las categorías de la imaginación, de la creatividad y del autodescubrimiento inherentes al lenguaje artístico de la literatura. O si preferimos, podemos invertir la dirección de las relaciones: el mismo proceso de recepción creativa de la polisemia estética constituye un itinerario de primer orden para organizar el aprendizaje, tal y como propone Ausubel, mediante “la organización de la información nueva en sistemas codificados” (E. Martos y otros, 1988, 27). Si, como asegura C. Coll (1988, 134), el *aprendizaje significativo* equivale a situar en un lugar preeminente el proceso de construcción de significados como factor clave de la práctica intelectual del alumno, entonces los textos literarios se erigen en los paradigmas más adecuados a tal efecto.

Pueden argüirse, al menos, dos series de razones para justificar la coherencia de los paralelismos y coincidencias que venimos estableciendo: desde el ámbito del alumno, como sujeto del proceso, y desde el ámbito del discurso poético, como objeto de la actividad procesada.

Desde el primero de los ámbitos, cabe asegurar que se produce una amplia concurrencia de instancias operadoras entre el sujeto –dinámico y autónomo– de la acción cognitiva *significativa* y el sujeto-receptor –no menos dinámico y autónomo– del discurso literario, puesto que en ambos itinerarios los actantes, si se nos permite parafrasear a Greimas, se instauran como tales actantes en la “puesta en discurso” de las transformaciones por ellos emprendidas:

10. Al no ser éste el lugar apropiado para explicar detenidamente las diversas reflexiones psicológicas y cognoscitivas que han desembocado en la tesis central del *aprendizaje significativo*, remitimos únicamente a las tesis de “autoestructuración del conocimiento” de Freinet o de Bruner, a las “constructivistas” de Piaget o al “aprendizaje significativo” de Ausubel. Un desarrollo sintético, pero bastante sistemático y aplicado a la reforma educativa, puede verse en los trabajos de C. Coll (1988), de C. Coll e I. Solé (1899) o en el de Eloy Martos y otros (1988).

Situado en un lugar donde el *ser de lenguaje* se transforma en un *hacer lingüístico*, el sujeto del discurso puede ser llamado, sin que ello sea una mala metáfora, productor del discurso (Greimas, 1980,11)

Un análisis comparativo de los dos niveles de actividad discursiva que estamos examinando desembocaría, de modo ineludible, en un sujeto cualificado como tal, dotado de *competencia cognitiva* y de *competencia literaria*, puesto que en ambas circunstancias se trata de una instancia presupuesta en el funcionamiento de la propia actividad. De ahí que sea lícito, de nuevo, extrapolar los hallazgos de la teoría semionarrativa a la cuestión que nos ocupa y, de esta forma, considerar al actante como *sujeto en construcción permanente*. Desde estos nuevos planteamientos, la motivación pedagógica consistiría en recorrer el amplio universo de significados implícitos en los textos y en apropiarse de los sentidos abiertos por la lectura. La implicación del destinatario, tanto en el aprendizaje como en la descodificación estética, posibilita su instauración como sujeto activo y creador. Y esto frente al modelo tradicional de un destinatario, receptivo y estático, que depende de las “donaciones” intelectuales de un destinatario omnipresente y omnisciente.

Los planteamientos didácticos *significativos* encuentran un adecuado marco de ejecución en la metodología derivada de la moderna *estética de la recepción*, ya que los supuestos teóricos y la correspondiente práctica de la lectura exigen la actividad de un receptor productor de significados: el *lector cómplice* que, para sus propias obras, solicitara en reiteradas ocasiones Julio Cortázar. Esta complicidad creadora de sentidos intratextuales, e incluso creadora de los textos mismos al completar el circuito semiótico de la escritura, es posible porque en el lenguaje literario el emisor prevé, como apuntan las investigaciones sobre la cuestión (García Berrio, 1989, 73), un amplio *horizonte de expectativas*¹¹ o de respuestas múltiples que imponen una praxis receptiva determinada por la *búsqueda de sentido* que implica la *estructura apelativa* de la escritura.

Uno de los mecanismos que constituyen el armazón de dicha estructura apelativa reside en los huecos o *espacios vacíos* (W.Iser, 1987, 253-348), previstos por el escritor con la finalidad de que el texto sea actualizado por las iniciativas creadoras y por la actividad interpretativa de los lectores:

La actividad del lector consiste entonces justamente en *llenar* lo que está vacío; consiste en dotar de significado a los espacios de indeterminación; en determinar, en suma, lo que no está determinado (Acosta Gómez, 1989, 166)

Ejercer la experiencia estética consiste esencialmente en asignar el sentido a las propuestas textuales, justamente, a partir de los *espacios vacíos* mediante un

11. Para la definición precisa de este concepto y para determinar su funcionamiento en la elaboración de los textos puede verse la síntesis realizada por L. A. Acosta Gómez (1989, especialmente el cp. V “La pragmática del discurso literario”, 153 y ss.).

proceso activo de lectura. Como demuestra U. Eco, “un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de su propia potencialidad significativa” (U. Eco, 1987, 77). Si en este trabajo venimos defendiendo la adecuación de la literatura infantil para la consecución de un sujeto autorreflexivo, es precisamente porque, a medida que los textos se van alejando de una función prioritariamente didáctica o moralizante hacia una función puramente estética, se postula un destinatario mucho más activo y con mayores iniciativas interpretativas, al ser el lenguaje artístico el límite de la previsión de espacios indeterminados.

De este modo, el “lector cómplice” así propugnado se transforma de mero destinatario en sujeto creador de dos experiencias simultáneas: la práctica semiótica de la materialidad textual y su propia experiencia como actante semiótico. W. Iser explica bien claramente cómo, frente a otras actividades cotidianas, desaparece la escisión sujeto-objeto mediante la lectura estética, porque la producción del sentido y la instauración del lector son dos operaciones simultáneas:

La constitución del sentido realizada en la lectura implica, por tanto, no sólo que mostramos el horizonte de sentido que está implícito en los aspectos del texto; además implica que en esta formulación de lo no formulado, siempre se encuentra a la vez la posibilidad de formularnos, y descubrir así lo que hasta ahora parecía sustraerse a nuestra conciencia. En este sentido, la literatura ofrece la posibilidad de formularnos a nosotros mismos por medio de la formulación de lo no formulado (W. Iser, 1987, 250).

No puede darse mayor grado de coincidencia entre la significatividad del aprendizaje y la significatividad del discurso literario infantil, siempre a condición de que se den los requisitos necesarios para que el discurso sea artístico.

3. EXIGENCIAS PARA UNA CODIFICACIÓN ESTÉTICA

Examinadas las razones principales que nos han permitido deducir las correspondencias funcionales entre ambos tipos de significatividad, y examinadas desde el ámbito de la actividad actancial del sujeto, nos resta ahora describir qué requisitos codificadores resultan imprescindibles en la materialidad del objeto lingüístico-literario para que se produzca una interacción pragmática que implique, por una parte, la adquisición de los objetos didácticos mediante sólidas transformaciones comunicativas autónomas y de tipo *reflexivo* y, por otra parte, la reducción de las atribuciones didácticas *transitivas* en las que ejerce una influencia excesiva un sujeto operador exterior al proceso mismo.

3.1. La necesaria diferenciación de los lenguajes

Aunque perezca una evidencia demasiado obvia para las circunstancias de la literatura en general, dados los condicionamientos negativos que hemos descrito para la literatura infantil, resulta pertinente dilucidar, en primer lugar, la dicotomía que ha de establecerse entre el lenguaje estándar o “lenguaje-herramienta”, puramente referencial e informativo y destinado a una comunicación utilitarista, y el lenguaje poético o lenguaje creador, destinado a una comunicación estética y lúdica.

El no haber tenido en cuenta esta diferenciación de usos lingüísticos ha contribuido a divulgar como literarios textos excesivamente “claros” y “útiles”, con unos significados tan unilaterales y denotativos, tan rápidos y seguros en sus resultados informativos que se ha extirpado de ellos todo lo que en los signos lingüísticos pudiera haber de imaginativo y polisémico. Las palabras, convertidas en monedas de intercambio comunicativo, se anclan en un valor fijo y predeterminado, en un valor unívoco y técnico. El signo únicamente representa, en este caso, la realidad cotidiana y los quehaceres domésticos de esa realidad.

Esta concentración utilitarista de las palabras, llevada a los extremos de una sociedad predominantemente tecnocrática y masificada, desemboca en una comunicación desprovista de los matices individuales, uniforme y esquemática –*unidimensional* la denominaba H. Marcuse–, en la que el principio rector de la eficacia termina por fabricar una auténtica logotecnia de fórmulas insensibles. Ubicados en esta sombría descripción sociolingüística, los sueños y deseos del poeta jamás podrían hacerse realidad: aquí las palabras rehúyen la propuesta sensorial de Blas de Otero, porque ni “se tocan ni se palpan”, únicamente se pronuncian, se escuchan y, finalmente, hasta se compran a través del lenguaje de las mercancías. Un lenguaje en el que los objetos, al ser adquiridos, hablan de nosotros y por nosotros, autoproclamándose signos de nuestra personalidad. La principal estrategia de cualquier discurso persuasivo y unívoco consiste en apoderarse del lenguaje de los sujetos. De ahí la imposibilidad de que exista la literatura infantil en el interior de parámetros similares o coincidentes con los que señalamos.

Para que la práctica significante pueda erigirse en un proceso de significatividad creada por el sujeto receptor, es imprescindible desplazarnos al espacio del lenguaje poético, donde pueden actualizarse las operaciones contrarias a las acaecidas en los dominios del lenguaje-herramienta. Aquí las palabras se viven en toda su original plenitud de sentido y de plasticidad, la *imagen* –incluida la imagen icónica– adquiere primacía sobre el concepto referencial o racional, las connotaciones múltiples se imponen sobre la denotación única. Las expresiones se cargan de afectividad semántica y de sensibilidad expresiva para jugar con la novedad de la fantasía y de lo imaginario. Las creaciones textuales crean un paisaje afectivo en el lenguaje: símbolos alegóricos, onomatopeyas, metáforas, juegos fonéticos, rupturas o

simetrías sintácticas. Cualquier nivel lingüístico se muestra susceptible de ilimitadas posibilidades combinatorias; posibilidades, sin duda, de naturaleza lúdica que nos guían hacia el descubrimiento de la intensidad expresiva de las formas, hacia la palabra en sí misma considerada como una entidad fantástica o como un secreto a descifrar.

Pero, contra lo que pudiera parecer, sobre todo cuando se trabaja con el lenguaje literario infantil, la naturaleza lúdica de las proyecciones paradigmáticas y sintagmáticas, con sus correspondientes transgresiones, no supone exclusivamente un inocente juego de meros ejercicios verbales irrelevantes desde el punto de vista de la expresividad semántica:

El régimen sistemático de las excepciones estilísticas que constituyen la modalidad artístico-expresiva individual, enriquece las capacidades de significación simbólica de la lengua. Las alarga a zonas inesperadas, iluminando ámbitos novedosos e inexplorados. En la práctica sistemática de la excepción lingüística, el soporte material del texto encuentra el vehículo de la comunicación imaginaria, a través de la cual la obra artística produce la participación de contenidos significativos y de impulsos subconscientes (García Berrio, 1989, 77)

Muchos de los libros para niños que el mercado editorial vende bajo el rótulo comercial de “literatura infantil” carecen, precisamente, de esa modalidad artístico-expresiva de la que se deriva la capacidad de significación simbólica. Especialmente aquellos libros escritos por autores que apenas tienen algo que ver con el arte del lenguaje. En este sentido, es necesario exigir para la literatura infantil lo que el mencionado profesor García Berrio denomina *sistematicidad como práctica de la excepción* o, al menos, exigir la *transgresión* frente a la presencia del paradigma base transgredido, porque, de lo contrario, jamás podrá alcanzarse el imprescindible efecto pragmático de la sorpresa y del interés mediante una comunicación de tipo excepcional, tal y como debe ser la comunicación artística.

3.2. La semiotización de la materialidad lingüística

Esta es una de las grandes dificultades con que tropieza la escritura de los textos literarios dedicados a la infancia: por eludir las insuficiencias –a veces supuestas– de la recepción infantil, el escritor elude también los *artificios verbales* y los *universales estéticos* que configuran la codificación estructurada de la poeticidad. Se ha elegido, al menos nominalmente, la opción literaria y, sin embargo, se usa como instrumento el lenguaje estándar denotativo, con lo que la elaboración artística del texto se difumina, perdiéndose la distinción entre el objeto estético y los otros objetos. Y esto cuando sabemos, por las investigaciones semiótico-culturales de J. Lotman (1978), que *la estructura del texto artístico* consiste en ser un “sistema de modelización secundaria”, en el que las estructuras de la comunicación se superponen sobre el nivel de la lengua

natural para transmitir, frente a la naturaleza convencional de los signos de la lengua, una capacidad expresiva de tipo icónico o figurativo. Ocurre, por lo tanto, que a una buena parte de la escritura literaria infantil le falta esa *doble codificación* en la que converge el material extrasistémico de los hechos de la vida y el material sistémico de los hechos artísticos. Es esta presencia simultánea de dos sistemas de relaciones lo que, en opinión de la teoría de Lotman, genera la polisemia de las lecturas plurales y la densidad semántica del lenguaje literario. Mientras, en los textos escritos para niños sin las estructuras de la sistematicidad estética, al destinatario sólo le queda la posibilidad de entender el mensaje en un nivel puramente informativo, en los textos infantiles codificados como *sistemas modelizantes secundarios* no solamente puede entender el mensaje, sino, lo que es más importante, transformar el mensaje en algo propio mediante la producción de significados.

La fuerte codificación de los lenguajes artísticos convierte a éstos en instrumentos del trabajo escolar altamente cualificados para alcanzar el objetivo de que los alumnos construyan sus propios significados. En efecto, si recuperamos otra vez el análisis comparativo entre el paradigma literario y el paradigma cognoscitivo, podemos comprender fácilmente cómo el primero reúne las condiciones más adecuadas para la puesta en práctica del segundo. En primer lugar, porque, para que un estudiante pueda aprender significativamente, es imprescindible que el material con el que se trabaja sea “potencialmente significativo” (C. Coll e I. Solé, 1989, 17), es decir, susceptible de sugerir la construcción de significados y, además, que lo sea desde la propia lógica interna. La naturaleza sistemática de las transgresiones retóricas, la coherencia textual y la fuerte codificación de las creaciones literarias eliminan las veleidades inmotivadas o las lecturas caprichosas. Al contrario, el signo poético, cuando es conseguido como tal signo poético, excluye cualquier tipo de arbitrariedad en las relaciones que puedan establecerse entre los significantes y los significados¹², hasta tal punto que no parece exagerado considerar las “formas” poéticas como una extensión de los “contenidos”. Así es posible salvar las dificultades a que alude Ausubel para conseguir, en los procesos de aprendizaje, un cierto nivel de significatividad¹³: la potencialidad significativa de los materiales con los que se trabaja.

12. Dámaso Alonso ha dejado ya bien clara esta cuestión, cuando discute las diferencias que separan su metodología estilística de la teoría lingüística de Saussure: “Pues bien: para nosotros, en poesía hay siempre una vinculación motivada entre significante y significado” (1971, 31-32). Cf. asimismo el apéndice “Motivación y arbitrariedad del signo” (*ib.*, 599-603).

13. “La primera condición es que el contenido posea una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Difícilmente el alumno podrá construir significados si el contenido de aprendizaje es vago, está poco estructurado o es arbitrario; es decir, si no es potencialmente significativo desde el punto de vista lógico. Obviamente, esa potencial *significatividad lógica*, como la denomina Ausubel, no depende sólo de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se le presenta al alumno” (C. Coll, 1988, 135-136).

Pero es que, además, esa sutil estructuración de los niveles formales de los signos literarios –incluso cuando se trata de una estructuración que potencia los valores semánticos en el ámbito del relieve o de la afectividad de los sonidos– facilita otra de las condiciones que señalan los especialistas en psicología cognitiva para que se produzca la autoconstrucción del aprendizaje: ampliar la noción de “contenido” (Coll y Solé, 1989, 18) hasta el nivel mismo de las estrategias y procedimientos formales que transmiten los sistemas conceptuales concretos. Es decir, es preciso considerar como “contenidos” las diversas expresiones o actitudes del discurso o de los actantes que participan de una u otra forma en la elaboración de los mensajes. En este orden de cosas, la sutil textura del lenguaje literario reúne en su interior estas exigencias cognoscitivas, puesto que, como ha demostrado suficientemente D. Alonso, “la complejidad del significante en poesía” conduce necesariamente a una valoración semántica y motivada de las formas, siempre que consideremos los juegos formales literarios como estrategias retóricas encaminadas a transmitir adecuadamente lo que se quiere transmitir. No parece arriesgado, en este caso, cifrar aquí una de las operaciones que diferencia al texto literario de otros textos convencionales.

3.3. La “*opera aperta*” en sus posibilidades didácticas

Por otra parte, para que el niño tenga la posibilidad de proceder como actante y como actante-sujeto que construye sus transformaciones estético-cognitivas, ha de recibir textos artísticos elaborados conforme a las exigencias que U. Eco define para la *opera aperta*. Únicamente así se le posibilitará la búsqueda permanente de lo nuevo y su intervención directa en la reconstrucción de la síntesis lingüística propuesta por el emisor:

La poética de la obra “abierta” tiende, como dice Pousseur, a promover en el intérprete “actos de libertad consciente”, a colocarlo como centro activo de una red de relaciones inagotables entre las cuales él instaura la propia forma sin estar determinado por una *necesidad* que le prescribe los modos definitivos de la organización de la obra disfrutada (U.Eco, 1985, 66)

Los modelos ejemplares aducidos por Eco (Mallarmé, Kafka, Brecht o Joyce) nos hablan bien a las claras de las consecuencias que, en el plano de las relaciones pragmáticas entre discurso y destinatario, se derivan de los textos artísticos concebidos como estructuras abiertas. Trasladando estas consecuencias al dominio de la literatura infantil, obtendríamos cuatro series de actuaciones:

a) Los “actos de libertad consciente” que procura la necesaria *ambigüedad* de la obra de arte, tras eliminar la pasividad lectora del receptor tradicional, instaura un lector-creador-artista peculiarmente dotado para disfrutar en cada fruición estética.

Desde la perspectiva semionarrativa greimasiana, puede interpretarse esta posibilidad de autorrealización actancial, ofrecida por la apertura de la obra

estética, como una *transformación*¹⁴ positiva desde un estado de carencia de significados hasta un estado de eliminación de la carencia, donde el sujeto (lector) *adquiere* los valores semánticos, sugeridos en las marcas textuales, tras haberse *apropiado* de ellos por la propia actividad directa emprendida para superar la *prueba* o “combate” hermenéutico implícito en la opacidad del lenguaje artístico. Y esto frente a la otra modalidad posible de *adquisición* de los significados: la aceptación estática ante la acción *atributiva* de un *destinador*, exterior y omnisciente, que realiza una *donación* gratuita e impuesta de los valores semánticos. Esta apretada síntesis, cuando menos, quiere dejar al descubierto una consecuencia de extraordinario interés didáctico: la *donación* gratuita del saber elimina las perspectivas de descubrimiento y la búsqueda de estrategias para superar la *prueba* hermenéutica.

b) Desde el punto de vista de la metodología didáctica aplicada a la creatividad infantil, la construcción *abierto* de una obra ofrece extraordinarias posibilidades para construir o desconstruir el texto, en la medida en que la “poética desatada” asegura la complicidad lectora que J. Cortázar le confiere a la “obra en movimiento”.

En este aspecto concreto es de destacar la orientación acertada en algunos autores de la literatura infantil y juvenil que, inspirándose en las vanguardias poéticas y en la multiplicidad de las voces narrativas, intentan experimentar las propuestas de juegos formales compartidos entre el escritor y sus lectores. Tal actuación de complicidad creadora, que en ocasiones llega a brindarle al lector la posibilidad de construir argumentalmente las aventuras del relato, es una consecución instrumental que permite conducir las estrategias requeridas para superar la *prueba* de la interpretación a la que nos acabamos de referir en el párrafo anterior.

c) La tercera actuación a que da lugar la estructura de la *opera aperta* deriva en la naturaleza polisémica del signo literario, erigiéndose en invitación permanente al lector para que re-cree la obra mediante la realización de lecturas múltiples.

Ahora bien, afirmada la polisemia constitutiva de la lengua poética, así como las consiguientes opciones didácticas de ello dimanadas, es preciso no ocultar la necesidad de legitimar textualmente cada acto de lectura y de limitar la variabilidad de las lecturas hasta los límites aconsejados por la coherencia de la codificación artístico-literaria, puesto que los efectos evocadores del sistema semántico connotativo, aun dentro de la subjetividad afectiva que le es propia, han de estar sometidos al control de las propiedades lingüístico-estructurales del texto. La acción motivadora de la deseable espontaneidad didáctica ha de estar eficazmente reglada por las imposiciones sistemáticas de la coherencia que preside todo discurso artístico.

14. Para el sentido en que aquí se usan los términos semióticos, ver las entradas conceptuales correspondientes en Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982).

d) Finalmente, la configuración textual que rige la obra abierta permite que el niño lector, en complicidad con las experiencias ideadas por el escritor, pueda aventurarse en la conquista de nuevos espacios y tiempos; de espacios y tiempos todavía no vividos y únicamente reservados a la actividad de la fantasía y a la imaginación, porque la autorrealidad creada por la escritura artística, al no conocer más límites que los derivados de su propia codificación, ofrece la doble opción de transmutar lo irreal en real o de desrealizar la realidad para vivirla de nuevo.

3.4. La palabra poética contra el “principio de realidad”

Sin estas cuatro series de actuaciones no sería posible el cumplimiento de la *función liberadora* inherente a la práctica significativa del arte. Lejos ya de la literatura infantil el pragmatismo moralizante o economicista, adquiere auténtico sentido el placer de experimentar la doble aventura del lenguaje literario: la aventura de jugar con las formas y con los niveles lingüísticos, según hemos visto, y la consiguiente aventura de experimentar la realidad de lo fantástico generada por lo que F. Savater (1977, 6-9) denomina “fundación iniciática” de la ficción narrativa. Se trata de la posibilidad de desplazarse, en el vehículo mágico de las palabras y a través de su poder metafórico, desde el *aquí* hasta el *allá*, desde el *ahora* al *antes* o al *después*. La extraordinaria aventura que proponen los textos artísticos consiste en viajar a ese espacio simbólico –aunque no por ello menos real– que nos brinda la ocasión de destruir el tiempo establecido y determinado por la rutina del sistema (incluida la rutina del sistema educativo). Nos estamos refiriendo a esa vivencia que F. Savater define como “tiempo apasionado” y como “tiempo intensivo”; ese tiempo pleno y lúdico imposible de comprar o de vender en tanto en cuanto que significa una ruptura con lo cotidiano y con las represiones intrínsecas a la obligatoriedad de lo cotidiano.

Aunque la proyección psicológica de la aventura constituya un deseo necesario para cualquier edad del hombre, es justamente en el periodo de la infancia cuando tal necesidad se manifiesta de una forma más acuciante, como lo demuestra el hecho de que, en las más diversas culturas, los niños hayan requerido siempre el “tiempo fuera del tiempo” del “érase una vez” con que se abren los cuentos maravillosos. Esta salida de lo cotidiano resulta ser, al igual que la evasión placentera del juego, un intermedio psicológicamente inevitable en nuestra existencia.

Ahora bien, contra lo que a primera vista pudiera parecer, la función liberadora de la literatura no ha de interpretarse, ni siquiera en el universo infantil, como mero entretenimiento que separa “evasivamente” de lo real, ni como simple huida del YO para desertar del presente, porque, como apunta V. M. de Aguiar e Silva (1979, 61), la evasión que procura el arte implica la búsqueda y la construcción de un universo nuevo, imaginario y diferente de aquel del que se huye. En el sustrato más profundo siempre encontramos la

ruptura entre el escritor y la sociedad o el conflicto entre el mundo limitado y absurdo de la experiencia empírica y la utopía elaborada por el lenguaje poético. De ahí que la literatura pueda ser definida, al menos en este sentido, como una liberación contra la realidad. Cuando el poeta aspira, angustiada o idílicamente, a recuperar el edén original de la infancia, es porque el paraíso ya está irremisiblemente perdido. Así, pues, la función liberadora de lo imaginario, en lugar de alejarnos caprichosamente de la realidad, nos la restituye para que superemos el espesor del olvido (“Hay otros mundos –afirmaba Paul Eluard–, pero están en éste”). Y es que la práctica artística, a causa de su permanente efecto de “distanciamiento”, nos proporciona una percepción renovada y vigilante, para de este modo incitarnos a una interrogación crítica y eficaz sobre la existencia de lo real.

Nada de esto ocurre evidentemente ni en la literatura infantil que podríamos denominar “de tesis” o de “moraleja” ni en esos libros para niños que carecen de estilo literario e incluso hasta de voluntad de estilo. En el primer caso, la intencionalidad (confesada o encubierta) de la tesis contribuye a la clausura del discurso, predeterminando la organización de los acontecimientos o del lenguaje y orientando la lectura hacia la unidireccionalidad del sentido. En el segundo caso, las carencias lingüísticas impiden la creación de significados y hasta el propio juego con las palabras. Estos condicionantes de las estructuras cerradas y unívocas oscurecen, en definitiva, la misma función liberadora de la aventura, al propugnar el documentalismo más naturalista que coarta la imaginación y la fantasía del espacio sin límites y del tiempo sin tiempo.

3.5. La literatura infantil como saber específico: revelación y juego

Y no puede alegarse, en aras de la sacralización de la eficacia competitiva y desde posiciones predominantemente utilitaristas, que las actividades docentes sobre las creaciones artísticas, tal y como aquí las estamos entendiendo, pudieran desembocar en un exceso de irracionalidad subjetiva conducente a la alienación autocontemplativa del estudiante, con el consiguiente descuido del sistema informativo y conceptual de los contenidos. Concepciones de esta índole, que expresan su reflejo negativo en la reducción alarmante de las disciplinas literarias en los nuevos planes de estudio, ignoran que el arte ha sido siempre una de las más importantes fuentes del conocimiento humano¹⁵; ignoran que la

15. Una de las tesis centrales, todavía con validez en nuestros días, del libro de E. Fischer *La necesidad del arte* (Barcelona, Península, 1978) demuestra cómo precisamente la “necesidad del arte” puede defenderse y justificarse por constituir un instrumento para conocer la realidad. Aguiar e Silva (1979, 67-72) señala también el conocimiento como una de las funciones esenciales de la literatura, estableciendo significativos hitos diacrónicos (Platón, Aristóteles, Romanticismo, Surrealismo...) que evidencian sin lugar a dudas las adquisiciones del saber procuradas por la escritura artística. A. Amorós (1979, 40) insiste asimismo en esta tesis, aportando testimonios de escritores y pensadores (Pérez de Ayala, Unamuno, Francisco de Ayala, Simone de Beauvoir, André

fantasía y la imaginación, implícitas intrínsecamente en el lenguaje artístico, son auténticas fuentes del saber e instrumentos imprescindibles para dominar, aprehender y transformar la realidad.

Desde luego, sin llegar a la postura radical –aunque explicable– de la estética romántica, que concibe la poesía como la única vía posible de conocer y descifrar la profundidad del ser, sí hay que admitir que el lenguaje artístico proporciona un tipo peculiar de conocimiento frente a los accesos racionales de la inteligencia. Dos son los rasgos característicos que definen esta naturaleza específica: la profundidad de las indagaciones acometidas por el arte y la estrategia lúdica de las actividades lingüísticas con que tales indagaciones se acometen.

Por lo que se refiere al primero de los rasgos, ya los surrealistas se atrevieron a concebir el poema como *revelación* de las zonas más densas y secretas de la supra-realidad del YO frente al engaño de las apariencias superficiales. Nadie podría poner en duda que el poder revelador de las formas metafóricas ha sacado a la luz problemas sólo enigmáticamente presentidos por el hombre, en su afán inexcusable por aproximarse a la verdad (Aguiar e Silva, 1979, 71-72).

Esta aprehensión en profundidad de lo real o la revelación intensa de las zonas ocultas por la realidad de las apariencias le impone al discurso literario, según veremos más tarde, una codificación-descodificación de gran complejidad, que lo diferencie nítida y cualitativamente del lenguaje natural, ya que en el supuesto contrario, como demuestra acertadamente J. Lotman, si la cantidad de información fuese la misma en el discurso poético y en el discurso usual, el primero desaparecería por redundante:

Pero la cuestión se plantea de un modo muy diferente: la complicada estructura artística, creada con materiales de la lengua, permite transmitir un volumen de información completamente *inaccesible* para su transmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. De aquí se infiere que una información dada (un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada (J. Lotman, 1978, 21)

Por lo que se refiere al carácter lúdico del conocimiento proporcionado por la literatura, basta evaluar el hecho de que el juego es, precisamente, uno de los mecanismos más importantes para que la proyección de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas del lenguaje transformen las palabras en poesía. El escritor, para indagar en la expresividad intensiva de sus textos, juega con los significantes y juega con los significados, porque de este modo asegura, al menos, la búsqueda del sentido más exacto; sentido que surge, según opina

Breton, Cortázar...): “la literatura es, también, en cierto sentido, un modo de conocimiento. A través de los tiempos, ha desempeñado realmente el papel de intentar comprender al hombre y sus relaciones con el mundo”.

Riffaterre (1983), del triunfo de las formas sobre los contenidos. Es esta orientación lúdica del lenguaje lo que provoca las sutiles iluminaciones connotativas de la creación poética según las distribuciones correlativas que entren en funcionamiento. No parece exagerado suponer que la naturaleza lúdica del saber adquirido por el discurso literario sea una de las causas que hacen de la emisión-recepción estética una actividad placentera.

Huizinga (1985,146) ha establecido sutiles y sugerentes paralelismos entre la poesía y el juego, hasta el punto de extremar su tesis sosteniendo que la primera deriva históricamente del segundo (“La poesía, en su función original, como factor de cultura primitiva, nace del juego y como juego”). Independientemente de la radicalidad que pueda subyacer en la tesis de Huizinga, esta innegable proximidad genera predisposiciones favorablemente motivadoras en las tareas de la enseñanza/aprendizaje: los vínculos naturales entre juego e infancia bien pudieran facilitarnos los consiguientes vínculos entre infancia y poesía. El niño, al igual que el artista de la palabra, juega con el ritmo del lenguaje, con la expresividad de los sonidos, con el delirio múltiple de los significados¹⁶.

Niño y artista juegan y quedan fascinados al descubrir la conexión de sus juegos lingüísticos con la exploración de la realidad y con la libertad de crear que les permite el idioma. Los estudios sobre el folklore infantil o sobre el desarrollo psicológico del niño nos permiten explicar, por ejemplo, cómo el uso fonético insólito y desviado de la norma, incluso en el nivel más extremo de la jitanjáfora, conduce a la creación e invención de mundos imaginarios. J. Held (1981, 169), en un interesante trabajo sobre la articulación entre la fantasía y la infancia, define el lenguaje poético como una permanente invitación a viajar al país de las palabras y, por lo tanto, a ejecutar *actos lingüísticos* desde perspectivas insospechadas y originales. De poder acometer en la práctica educativa estas relaciones entre juego y poesía, estaríamos en condiciones de asegurar otra serie de requisitos que los especialistas estiman necesarios para que se realice el *aprendizaje significativo*: la actitud favorable para acometer la actividad y la gratificación funcional de la experiencia educativa, ya que la *intencionalidad* positiva del niño quedaría de por sí asegurada.

Por otra parte, no debe extrañarnos el que esta síntesis lúdica que es el lenguaje literario, más allá de la misma actividad placentera, se constituya en

16. Estos paralelismos o similitudes que se establecen entre lenguaje poético y actividad lúdica aparecen suficientemente documentados en dos trabajos de interés para la cuestión que tratamos: el artículo de F. Ynduráin Hernández (1974), “Para una función lúdica en el lenguaje”, y el libro de Luis J. Eguren Gutiérrez (1987), *Aspectos lúdicos del lenguaje: la jitanjáfora, problema lingüístico*. Mientras el primero ordena y describe el *corpus* de fenómenos lingüísticos de naturaleza lúdica, acudiendo básicamente a la tradición oral infantil, a los cancioneros populares y a la literatura culta tradicional vanguardista, el segundo amplía el *corpus* con nuevos materiales y revisa algunos conceptos manejados por Ynduráin. Pero, en uno y otro caso, se descubren significativas concomitancias entre obras y autores consagrados (Lope. Quevedo, Valle-Inclán, Lorca, dadaístas, Joyce, Torrente Ballester, Cabrera Infante, Nicolás Guillén...) y el folklore popular e infantil.

auténtica fuente del conocimiento humano, por cuanto que el juego infantil, en sus diversas etapas, interactúa entre el niño y el mundo como herramienta para descubrir y conocer el propio YO y la realidad que rodea al YO. Aunque, desde que Piaget (1961) inicia la investigación sobre los actos lúdicos y la estructuración de la inteligencia, pueden aportarse ya múltiples referencias psicológicas para ilustrar la influencia del juego en la configuración cognitiva de la persona y en la exploración del pensamiento ¹⁷, para el caso concreto de la literatura infantil nos interesa, sobre todo, la autoridad teórica y práctica de G. Rodari, quien ha sostenido siempre que “imaginar y jugar es también conocer” (1977, 11 y ss.). En efecto, jugar con las palabras y jugar con las creaciones metafóricas de la fantasía artística significa apoderarse de las palabras y de las cosas. Pero no únicamente esto; el poder connotativo de la metáfora y su intensidad imaginaria permiten aprehender zonas ocultas de lo real bajo la superficie restrictiva de las apariencias.

Esta doble naturaleza del saber proporcionado por el arte —la profundidad de los contenidos aprehendidos y el placer de la actividad lúdica implicada en el hecho artístico— hace posible que la auténtica literatura infantil ofrezca, mediante un diálogo cultural específico, la apertura a una nueva forma de entender el universo y una fértil multiplicación de las experiencias vitales, contribuyendo de este modo a superar y a complementar las ineludibles limitaciones, sobre todo en la edad escolar, de otras fuentes tradicionales del saber de tipo lógico y racional a las que se les viene otorgando, un tanto gratuitamente, el carácter de exclusividad:

La ambigüedad del mensaje es lo que promueve un conocimiento “diverso” de la realidad, un conocimiento imaginativo, capaz de optimizar las posibles asociaciones de las palabras. El mensaje poético, precisamente a causa de su ambigüedad, se convierte en un factor activo del conocimiento, porque vitaliza las capacidades cognoscitivas del lector y promueve una nueva forma de observar todo cuanto sucede delante de nuestros ojos (Janer Manila, 1989, 30-31)

3.6. La “función poética” como relieve del mensaje

Ahora bien, para que sea funcionalmente efectiva la complejidad intrínseca a la práctica de la actividad lúdica del conocimiento estético, para que se produzca esa percepción original de la realidad, para que el estudiante reciba una presentación imprevisible y maravillosa de los objetos, es preciso estar

17. En este orden de cosas, pueden tenerse en cuenta las aportaciones de J. Bruner (1984, 211-219) y su escuela, que describen funciones cognitivas incluso para los primeros juegos madre-niño en relación con la adquisición del lenguaje. De manera similar, el profesor de la Universidad de Yale, R. M. Hodapp (1987, 1-10), le atribuye valor cognitivo a los juegos madre-niño. A nivel de divulgación, resulta de interés la síntesis de Linaza, J. y Maldonado, A., “Crecer jugando”, *El País Educación*, 1984, 79, 1-2.

convencidos de que una de las claves del proceso reside en preparar al niño para que perciba los juegos formales, para que, como propone R. Jakobson, “la palabra sea sentida como tal palabra y no como simple sustituto del objeto nombrado” (Pozuelo Yvancos, 1988, 40).

Esta insistencia en la obligatoriedad de percibir el relieve formal del *mensaje* es lo que descuidan, con frecuencia, bastantes textos dirigidos a los niños bajo la etiqueta de “literatura infantil”, impidiendo así esa extraordinaria recepción del mensaje desautomatizado que han propuesto constantemente los formalistas rusos como uno de los efectos de los que no se puede prescindir para que se produzca el arte. Al contrario, tales escrituras, por ser meramente “referenciales” o representaciones unívocas de lo real, se alejan de lo que la crítica literaria viene entendiendo por *función poética* desde que R. Jakobson pronunciara en 1958, en el Congreso de Indiana, su ya clásica y celabrada ponencia “Lingüística y Poética” (1963, 209-248). Y se alejan porque, al olvidarse de subrayar la expresión del enunciado, las palabras no son sentidas por sus formas fonéticas, ni morfosintácticas, ni léxicas. El escritor, entonces, no “orienta” su actividad “hacia el mensaje como tal” y rehúsa aquello que contribuye en gran medida a diferenciar el lenguaje estético del lenguaje cotidiano: la valoración semántica y motivadora del significante, el uso icónico de la materia gráfica o la sustancia musical y sonora de las palabras, por no referirnos a ese placer casi gratuito de la jitanjáfora tan acorde con las recurrentes invenciones fonéticas propias del habla infantil.

Esta prescripción de crear o de percibir el relieve de las “formas” (estéticas) es la *conditio sine qua non* para que se active la complejidad lúdica del conocimiento estético. De ahí que, siguiendo las reflexiones de la escuela semiótica de Tartú, hayamos ubicado el lenguaje literario como un *sistema modelizante secundario* donde ningún elemento de la materialidad lingüística, por insignificante que pueda parecer, tiene una existencia contingente¹⁸; por la razón de que el arte, como piensa J. Lotman (1978, 101), goza de la competencia de transmutar el ruido, o incluso las casillas vacías, en contenidos informativos. Una operatividad de este tipo obliga a concebir el signo literario como una segunda lengua que sobrepasa ampliamente el funcionamiento de la primera. Tal funcionamiento comunicativo, resultante de la doble codificación/descodificación exigida, es lo que posibilita, a nuestro parecer, los recursos didácticos adecuados para que se originen los procesos cognitivos del *aprendizaje significativo*.

Claro que, desde una interpretación excesivamente restrictiva de los contenidos curriculares, podría pensarse que la supremacía de las estructuras “formales” requeridas para actualizar la *función poética* destruye las referencias

18. “Por consiguiente, no se puede identificar el lenguaje del arte con el concepto tradicional de la forma. Es más, al recurrir a una determinada lengua natural, el lenguaje del arte hace que sus aspectos formales sean portadores de contenido” (Lotman, 1978, 31).

concretas de los “contenidos” que han de construirse. Estas precauciones, nacidas sin duda de planteamientos excesivamente racionalistas y guiados por la búsqueda de la rentabilidad inmediata, se nos antojan fuera de lugar por dos tipos de razones.

En primer lugar, porque la propia teoría constructivista del conocimiento opera, como hemos indicado ya, expandiendo el “contenido” más allá de los tradicionales sistemas conceptuales, para insertar dentro de la noción de “contenido” las estrategias, los métodos de acceso, las actitudes y las indagaciones que conducen al descubrimiento. No cabe duda de que la prescripción, impuesta por el arte, de crear y percibir las formas determina una metodología de lectura activa que exige concebir las estructuras formales del texto como estrategias del discurso y, por ello, como una información más contenida en el interior del discurso.

Por otra parte, también la teoría de los formalistas nos aporta, desde su interior, argumentos convincentes para deshacer las preocupaciones utilitariamente racionalistas a que nos estamos refiriendo:

La supremacía de la función poética sobre la referencial no destruye tal referencia, sino que la hace ambigua. Un mensaje con doble sentido encuentra correspondencia en un hablante, un oyente o una referencia desdoblados, como se expone de un modo convincente en los cuentos de hadas de varios países; por ejemplo, en el exordio de los historiadores mallorquines: “Aixo era y no era” (Jakobson, 1963)

No se eliminan, pues, los contenidos. Ni siquiera se eluden. Lo que sucede es que se transmiten, o mejor, se construyen de otro modo. Justamente este “otro modo” es lo que aproxima la indagación cognitiva de la práctica estética al aprendizaje significativo, en virtud de ese desdoblamiento de los actantes que participan en el discurso; un desdoblamiento que impide el cierre del lenguaje bajo la univocidad del sentido denotativo. Sin duda, la dilatación sémica del discurso literario, al alejarse del significado literal, es posible gracias a los mecanismos receptivos generados por esa propiedad irrenunciable de la *ambigüedad* que, como dice Jakobson (1963), constituye la característica más intrínseca e inalienable de todo mensaje que fija la atención en sí mismo.

3.7. La significación connotativa: divergencia y densidad

La ambigüedad poética transporta al texto hacia la connotación o hacia la polisemia. O tal vez, en el decir de A. Marchese y de J. Forradellas, nos encontramos ante fenómenos lingüísticos similares o coincidentes, porque se trata de “la complejidad y la hipersemantización propias de los signos literarios” (1986, 23). De este modo, hemos llegado a otro de los requisitos imprescindibles para la existencia de la literatura infantil: el mecanismo de la significación

connotativa, que le concede al lector la cualificación semiótica necesaria para producir efectos de sentido frente a la *lengua neutra* o lengua no marcada por esta posibilidad. Tal vez, la connotación constituya uno de los rasgos que más positivamente influyan en un texto para otorgarle la categoría estructural de la *obra abierta*. En este preciso ámbito no estaría de más estudiar mediante qué procedimientos lingüísticos, reductores y simplificadores, muchos autores, por incapacidad literaria o por una mal entendida pretensión de adaptarse a la infancia, eliminan de su escritura las aperturas semánticas de las sugerencias connotativas. Ni siquiera cuando se escribe para niños –si es que se aspira a escribir literariamente–, puede olvidarse que la peculiaridad del juego lingüístico emprendido se erige, precisamente para transmitir una mayor cualificación comunicativa y para permitir una comprensión más allá de la simple reproducción mimética de los objetos, en un segundo sistema de significación caracterizado por Hjelmslev (1971) como una semiótica cuyo plano de la expresión o significante está constituido por la suma del plano del contenido y del plano de la expresión de una semiótica denotativa. R. Barthes (1971, 91), que fue uno de los primeros en valorar e interpretar la definición de Hjelmslev, lo ha esquematizado gráficamente mediante esta fórmula:

$$\begin{array}{cccc} 2 & E & R & C \\ 1 & ERC & & \end{array}$$

La interrelación de los sistemas 1 y 2 es una de las causas de la profundidad que procura la exploración del lenguaje poético. Pero simultáneamente la interpretación de los significados connotados, al exigir una acción hermenéutica (ver C. Segre, 1985, 669 y ss.), ha de ser forzosamente el resultado de una lectura crítica y creadora de sentidos.

Por este peculiar mecanismo de la significación poética las palabras adquieren coloridos, aromas, musicalidad, luz, afectividad y hasta paisaje. En el espacio connotativo las palabras huyen de la petrificación que supone el uso convencional, se relacionan emotivamente y se iluminan unas a otras, rodeándose de una constelación de sentidos sorprendentes tanto por su densidad como por su divergencia. El arte de la literatura actualiza las posibilidades expresivas que subyacen ocultas en el sistema de la lengua, agregándole un decisivo rasgo emocional a la neutralidad lógica de la comunicación lingüística (García Berrio, 1989, 108). Y sin embargo, contrariamente a lo deseable, muchos de los textos que circulan por librerías, aulas y bibliotecas, o que se regalan bajo el pretexto de ceremonias o ritos sociales, están escritos a un nivel estrictamente denotativo, sin que haya lugar para una práctica lectora creativa y susceptible de proporcionar significados o situaciones sensoriales que desemboquen en la invención de universos imaginarios.

3.8. La imagen poética como poder expresivo y cognitivo

Llegados a este punto de nuestras consideraciones, puede evidenciarse con claridad meridiana de qué modo se comporta la *coherencia textual* artística, en la medida en que nos vemos permanentemente impelidos a reiterar características “formales” recurrentes para tratar de explicar efectos diversos –y a diferentes niveles– producidos por el acto de la recepción estética. Como consecuencia, asimismo, del control metodológico que impone la referida coherencia del discurso, venimos comprobando simultáneamente que las descripciones positivas aplicables a los textos artísticos pueden transformarse, por ausencia, en descripciones negativas para los textos no artísticos. Así podemos afirmar que la densidad y la intensidad semántica provocadas por el *sistema modelizante secundario* están ausentes de los textos dedicados a los niños que, sin serlo, se pretenden literarios y que, por consiguiente, venimos refutando. De lo dicho hasta aquí se desprende que la poeticidad (aunque sea infantil) del discurso exige, además de una intencionalidad y de una escritura especialmente cualificada, ciertas relaciones pragmáticas entre autor, texto y lector que configuren una especie de “macroestructura” comunicativa determinante, según hemos visto, para la esencialidad del mensaje y para su forma de transmisión/interpretación. Ahora bien, la codificación doblemente modalizada de tal macroestructura, para desarrollar su potencial semiótico imaginario, necesita impregnarse de la expresividad verbal que procura el tratamiento retórico de los componentes misroestructurales del lenguaje.

Aunque es comúnmente admitida la opinión de que las figuras y tropos literarios, pertenecientes a la *elocutio* retórica, no le otorgan de por sí la categoría estética al lenguaje, ya que figuras y tropos se esparcen por multitud de discursos no literarios (la publicidad es el ejemplo más contundente), lo cierto es que la creación literaria se sirve de los artificios de la *elocutio* para inducirnos a percibir el mensaje como discurso, en el sentido de que, como opina R. Barthes cuando trata de rescatar y actualizar “L’ancienne Rhétorique” (1970), la literatura crea la autorreferencia de la palabra. García Berrio (1989, 107 y 140 y ss.) señala con acierto de qué modo la retórica clásica debería entenderse en la actualidad como *ciencia de la expresividad verbal* y de qué modo las estructuras retóricas, juntamente con las construcciones extraordinarias de la forma, se manifiestan como propuestas de intencionalidad estética.

Lo que causa entonces perplejidad, al menos desde nuestro punto de vista, es que se escriba “literatura infantil” con presunta intencionalidad artística y los productos resultantes no resistan un análisis retórico de su lenguaje: fácilmente puede comprobarse, en muchos prolíficos escritores, la carencia de tratamientos artístico-verbales en cualquiera de los niveles que constituyen la textura retórica de las palabras que se pretenden literarias.

Como, por razones evidentes, es imposible examinar con detenimiento las consecuencias negativas que acarrearán estas carencias en todos y cada uno de los

dominios y de las operaciones retóricas, como sería deseable, nos limitaremos a reflexionar, si bien someramente, sobre las incidencias concretas provocadas por la ausencia de la *imagen* poética, entendiendo por tal los conceptos incluidos en el sentido extenso del término, es decir, la metáfora, la sinécdoque, la metonimia, el símil, el símbolo o la alegoría y sus correspondientes variantes. De este modo, evitaremos alargar innecesariamente la explicación de la perspectiva que hemos adoptado, porque nos centramos precisamente en el mecanismo lingüístico-cognoscitivo considerado unánimemente como clave de la creación literaria. Pero es que, al mismo tiempo, podrán examinarse comparativamente las adecuaciones entre la creación de significados construidos por el sujeto inmerso en el aprendizaje significativo y el proceso *metasemémico* del sujeto estético, que, si aspira a actuar como tal, habrá de aceptar la complicidad de sustituir el término de la realidad (A) por el vehículo imaginario (B):

La palabra que aparece en el texto (B) obliga, pues, al lector y oyente a un desplazamiento, esto es, a acudir al sistema lingüístico (de la significación) o a su conocimiento del mundo (referencia) para encontrar el término (A) realmente aludido y reconstruir así la significación real del texto (Pozuelo Yvancos, 1988, 184)

Resulta altamente significativo para nuestros propósitos que los investigadores pretenecientes al Grupo μ , cuyo objetivo prioritario no era evidentemente la preocupación didáctica, hayan tenido que recurrir, en su sistemático compendio de *Réthorique générale*, a la teoría del proceso cognitivo de Piaget para completar, como ellos dicen, su acercamiento multilateral¹⁹ a los mecanismos implicados en la “sustitución de un semema por otro”. Tal utilización de la teoría piagetiana nos parece especialmente significativa porque, como puede deducirse de lo dicho hasta aquí, lo que en el grupo de J. Dubois es un recurso argumentativo meramente accidental, dado su objetivo de reordenar estructuralmente el paradigma de la retórica tradicional, en cambio, en nuestra exposición viene siendo una de las perspectivas dominantes.

No es comprensible el intentar como objetivo la formación de un pensamiento autónomo y divergente en el alumno y trabajar en el aula textos, meramente referenciales y denotativos, que no provocan las tensiones semánticas propias del proceso metafórico, es decir, textos en los que no aparecen imágenes poéticas, cuando sabemos, por los estudios de teoría literaria, que la lejanía o distancia semántico-lógica entre los universos representados por A y B y la

19. La referencia concreta a la aludimos es la siguiente: “En efecto, Piaget llama asimilación al proceso mediante el cual aplicamos nuestros esquemas (mentales o de acción) a lo real, y los conceptos abstractos representan efectivamente tales esquemas. Por otra parte, llama acomodación al proceso mediante el cual modificamos nuestros esquemas bajo la presión empírica de nuestras experiencias perceptivas: las palabras concretas son efectivamente los equivalentes lingüísticos de esas realidades percibidas” Cito por la versión española, Grupo μ , (1987, 170).

consiguiente invitación a reunir en una realidad emergente dichos universos constituyen la mejor garantía para desarrollar el pensamiento divergente. El mecanismo expansivo, extrañador y visualizador de la metáfora, en primer lugar, y las múltiples tensiones dialécticas originadas por el desvío o la inadecuación semántica, en segundo lugar, imponen una recepción peculiar propicia para la educación de la creatividad: al ser atraída la atención hacia el mensaje mismo, el lector percibe las distorsiones del material significativo y se suscita en él una reformulación sémica para intentar revalidar el descubrimiento del atributo o fundamento de la identidad (o de la contigüidad, según los casos) entre A y B como tercer componente de la metáfora ²⁰.

Estas peculiares condiciones de emisión y de percepción literaria vienen a coincidir con las condiciones que requiere la acción cognitiva divergente, en la que el alumno no se ve sometido a las restricciones lógico-rationales, y se ilustran diferencialmente con cierta facilidad si las contraponemos a las circunstancias que rodean la producción de los enunciados estrictamente científicos, en los cuales, según se desprende de las acertadas observaciones de J. Cohen (1970, 116-117), el emisor-receptor toma precauciones empíricas o lógicas del tipo “la experiencia revela que...”, “contrariamente a la opinión de...”, “X ha demostrado que...”, que anuncian, como índices metalingüísticos que son, una modificación de los límites comunicativos. Ninguna de estas precauciones, apostilla el mencionado autor, se dan en la poesía. Sería absurdo y se destruiría indudablemente la magia de la palabra si el poeta dijera, por ejemplo, *”se han descubierto peces capaces de cantar”. Al contrario, las transgresiones estéticas, al no requerir explicaciones desde el exterior del discurso, se muestran en su plena desnudez provocadora.

Los autores de *Retórica general* van aún más allá y se imaginan, incluso, un discurso científico elaborado con incompatibilidades semánticas, en cuyo caso la actitud del receptor del mensaje científico sería o bien el rechazo con la catalogación del discurso como discurso falso o absurdo, o bien la aceptación y entonces se presupone una nueva estructura del universo. No hay que decir que la creación literaria se aproxima a los presupuestos de la segunda manera de actitud receptora. Lo cual exige, evidentemente, una complicidad con el creador o inventor de la nueva realidad. García Berrio sostiene, en esta dirección, que la imagen literaria supone, por su misma definición, un procedimiento de *iluminación* compartida entre el artista y su lector; iluminación que no precisa de aclaraciones empíricas o metalingüísticas, como pudiera desprenderse de ciertas explicaciones redundantes que aparecen descaradamente explícitas en los textos de algunos autores que escriben para niños. Se pretende desvelar la opacidad del lenguaje artístico y lo que se consigue es destruir la autonomía textual, privando al lector de aquello que es esencial para que exista la metáfora.

20. Para una descripción más pormenorizada de la “intersección y reunión” de las “incompatibilidades semánticas” de la metáfora, ver la teoría del Grupo μ sobre los *metasemas* (1987, 155 y ss.).

Por todas estas razones podemos afirmar que las imágenes poéticas, además de la polivalencia lúdica de significados, se erigen en una aportación altamente clarificadora para la existencia del lenguaje artístico. Efectivamente, a través de la metáfora, de la sinécdoque, de la metonimia, del símbolo, del símil, etc., las referencias denotativas subyacentes se impregnan, por una parte, de resonancias connotativas y, por otra parte, se ejerce una violencia sobre lo real, dado que la palabra relega su valor convencional para que entre en juego la actividad creadora del sujeto. La tarea de la escritura artística no ha de copiar ni reflejar utilitaristamente la realidad, sino inventar una nueva realidad o, cuando menos, una nueva mirada sobre el dominio de lo real.

Los componentes cognitivos que venimos descubriendo en el proceso metasemémico de la metáfora ofrecen, como no podía ser menos, nuevas rutas de conocimiento que, no por subjetivas, dejan de ser auténticas indagaciones sobre la aspiración del hombre a aprehender el universo y representaciones fidedignas de las inquietudes que tal aspiración implica. Desde el punto de vista intelectual y didáctico interesa, sobre todo, resaltar esta instrumentación alternativa de la imagen metafórica como vía y experiencia del saber y, especialmente, como vía y experiencia netamente diferenciadas de los accesos tradicionales.

Claro que cabría argüir en contra, y no sin cierta perspicacia lógica, que esta teoría intelectual de la metáfora, justamente a causa de su intrínseca complejidad, puede funcionar en las operaciones del pensamiento (divergente) adulto, pero que, por las mismas razones, es difícil la experimentación de su rendimiento en el ámbito del pensamiento infantil. Evidentemente, nadie puede negar la opacidad, el hermetismo (“círculo de hierro”, hacía notar Bécquer) y la dificultad hermenéutica inherentes a la estructura del lenguaje artístico. Ahora bien, de ahí a negar la competencia de recepción/emisión metafórica del niño hay una distancia difícilmente justificable. El profesor López Tamés (1990, 157-163) aborda directamente esta problemática al poner en relación la teoría piagetiana de la “representación del mundo en el niño” y los procesos traslaticios de la metáfora. Efectivamente, desde las descripciones de J. Piaget pude descubrirse un estrecho paralelismo entre la fase animista, como proyección de la subjetividad de la conciencia sobre el mundo exterior, y los diálogos que establece el poeta con la naturaleza mediante la antropomorfización de sus diversos elementos. En uno y otro caso, el comportamiento lingüístico ejerce la tarea de conferirles vida, capacidad de sensaciones, afectividad y hasta lenguaje a las cosas y a los seres que habitan la naturaleza. Y en uno y otro caso, la palabra es usada por su poder mágico para que el YO, expandido o fusionado con el cosmos, se comunique con la totalidad de un Ser universal, único e indivisible. Desde esta perspectiva comparativa no parece arriesgado sugerir como metodología didáctica el aprovechamiento del *animismo* infantil para iniciar al niño en la toma de conciencia de las transposiciones o sustituciones semánticas, ya que la similitud entre animismo y metáfora revela, al menos, el proceso común de trasladar las propiedades del mundo animado al mundo

inanimado. En acertada opinión de Janer Manila, el animismo constituye una forma, aunque primitiva, de metaforización, al liberar una indudable creatividad e imaginación, “porque la poesía existe en íntima conexión con la Naturaleza, en la conciencia del carácter sagrado de las lunas, del mar, de todo cuanto vive y palpita” (Janer Manila, 1989,44).

3.9. Extrañamiento estético, percepción insólita de lo real

Si la lengua poética –incluida, por supuesto, la lengua poética de la literatura infantil– cumpliera los requisitos y características que venimos señalando, el artista nos ofrecería una percepción insólita y singular de la realidad, convirtiendo los objetos empíricos en objetos estéticos; lo que equivale a decir semiotizados por la acción de un lenguaje particularmente intensificado. Tal poder expresivo exige esa multiplicidad de tratamientos lingüísticos que hemos intentado resaltar, desde los componentes microlingüísticos puramente fónicos hasta las macroestructuras discursivas, que provocan el imprescindible efecto de percepción receptora definido ya por los formalistas rusos como *desautomatización* del lenguaje.

De nuevo, nos encontramos con que las coincidencias aspectuales entre el discurso construido por el arte y el discurso construido por el aprendizaje significativo permiten aprovechar metodológicamente el primero para suscitar el segundo: la implicación dinámica de los sujetos en el proceso, al experimentar –en ambas circunstancias significativas y de una forma ineludible– la atracción y el interés suscitados por el impacto y la sorpresa de los mecanismos desautomatizadores del lenguaje y de los contenidos significados en el lenguaje.

No por casualidad una de las primeras formulaciones de la teoría de la *desautomatización* aparece ya desarrollada, bajo el concepto de *extrañamiento*, por V. Sklövski en 1925, en su trabajo titulado bien representativamente “El arte como artificio” (en T. Todorov, 1976, 55-70). Parte V. Sklövski de una situación comunicativa cotidiana, desvaída y automatizada, que bien podríamos equiparar nosotros con la posición degradada, a causa del desinterés inhibitor, propia de lo que Ausubel y sus seguidores denominan “aprendizaje repetitivo”, precisamente, en oposición al “aprendizaje significativo”. En ambas situaciones de comunicación convencional y rutinaria, las palabras emitidas como signos de la realidad nos resultan indiferentes en sí mismas y, por lo mismo, nos transmiten una percepción del mundo igualmente automatizada y desvaída, sencillamente porque la repetición de lo habitual y de lo esperado conlleva la eliminación de la sorpresa y del interés que provoca la sorpresa. De no saber que las siguientes palabras pertenecen al artículo de V. Sklövski “Literatura y cine”, bien podría haberlas escrito, aunque desde luego no tan líricamente, cualquier estudioso del paradigma constructivista del conocimiento para definir el “aprendizaje repetitivo”:

La gente que vive en la costa llega a acostumbrarse tanto al murmullo de las olas que ya ni siquiera las oye. Por la misma razón apenas oímos nosotros las palabras que proferimos (V. Erilch, 1974, 253)

El *artificio* poético, ausente de muchos textos ofrecidos a los estudiantes como literatura, consiste en contrarrestar esta percepción automatizada, tal y como propone el mencionado Sklövski, mediante la disposición específica de la materia verbal en el interior de los textos con la finalidad de transformarlos en percepciones artísticas de la realidad:

La automatización devora los objetos, los hábitos, los muebles, la mujer y el miedo a la guerra... Para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que se llama arte. La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento...El acto de percibir es en el arte un fin en sí y debe ser prolongado. El arte es un medio de experimentar el devenir del objeto: lo que ya está "realizado" no interesa para el arte (Cit. por F. Abad, 1985, 564)

La extensión de los paralelismos y concurrencias no puede ser más llamativa: en el arte, las cosas dejan de ser lo que son para ser objetos estéticos; en la acción cognitiva constructivista, los referentes de la información también dejan de ser meros objetos externos y se interiorizan como objetos de conocimiento *significativo* susceptibles de ser contruidos intelectivamente por el sujeto.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

a) Iniciábamos nuestras reflexiones afirmando la necesidad de recuperar, precisamente en beneficio de la existencia de la literatura infantil como discurso estético, la polémica que, desde determinadas posiciones en exceso optimistas, se ha pretendido dar por zanjada antes de haber extraído las consecuencias teórico-prácticas imprescindibles para fundamentar el *status* científico que se pretende. Las discusiones que ha suscitado nuestro análisis, tanto de los condicionamientos pragmáticos como de los positivos, vienen a demostrar justamente la pertinencia del debate epistemológico.

b) El debate se muestra más ineludible que nunca en la actual situación "inflacionista" del mercado editorial. La ingente y abrumadora producción de títulos infantiles, la no menos plétórica aparición de autores dedicados a los niños, así como la naturaleza prolífica de su escritura, exigen la presencia de criterios rigurosos en la crítica y en la investigación literaria, que actúen metodológicamente a fin de clarificar el panorama general y el estudio de las situaciones concretas de cada texto, para de esta forma deslindar bien los límites entre el lenguaje convencional y el lenguaje artístico.

c) Más allá de las determinaciones economicistas de la industria editorial y más allá también del cierre del discurso provocado por la intencionalidad persuasiva del didactismo, la codificación cualitativa específicamente literaria requiere la actividad discursiva de las estructuras estéticas como la única alternativa posible en la escritura literaria infantil.

De otro modo, la descodificación lectora, también cualitativa y específicamente literaria, desaparecerá del proceso de enseñanza/aprendizaje en beneficio de una lectura alejada de toda creatividad, meramente utilitarista, receptiva y denotativa. Las carencias metodológicas que se derivan de la indiscriminación de los usos lingüísticos se intensifican hasta extremos gravemente contradictorios en aquellas actuaciones didácticas en las que los alumnos realizan su actividad (pretendidamente creativa) con un discurso lingüístico convencional desde la creencia ilusoria de estar ejerciendo una práctica significativa estética. La falsificación de la situación inicial conduce a la falsificación íntegra de todo el proceso que hemos descrito y, por tanto, a la simulación de los contenidos y de los objetivos de la creatividad y del pensamiento divergente.

d) Admitida la presencia y la actividad de las estructuras estéticas como la única alternativa posible para la escritura/lectura de la literatura infantil, el funcionamiento operativo de tales estructuras nos ha permitido descubrir ciertos paralelismos y concurrencias entre las prácticas significantes literarias y los presupuestos teóricos del aprendizaje significativo, en el sentido de que en ambos paradigmas la actuación del sujeto se define por la construcción de significados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, F., "Crítica contemporánea: formalismos", en DIEZ BORQUE, J. M.^a, (coord.), *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus.
- ACOSTA GÓMEZ, L. A., (1989), *El lector y la obra*, Madrid, Gredos.
- AGUIAR E SILVA, V. M., (1979), *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos.
- ALONSO, D., (1971), *Poesía española. Ensayos de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Gredos.
- AMORÓS, A., (1979), *Introducción a la literatura*, Madrid, Castalia.
- BARTHES, R., (1970), "L'ancienne Rhétorique", *Communications*, N.º 16, pp. 172-279.
- BARTHES, R., (1971), *Elementos de semiología*, Madrid, Alberto Corazón.
- BENVENISTE, E., (1986), "De la subjetividad en el lenguaje", *Problemas de lingüística geneal*, Madrid, Siglo XXI, pp. 179-187.
- BORTOLUSSI, M., (1985), *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid, Alhambra.
- BRAVO VILLASANTE, C., (1985), *Historia de la literatura infantil española*, Madrid, Escuela Española.
- BRUNER, J., (1984), "Juego, pensamiento, lenguaje", en LINAZA, J. L. (comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 211-219.

- CARANDELL, J. M., (1977), "Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil", *Cuadernos de pedagogía*, Suplemento N.º 7, N.º 32, Barcelona, pp. 20-25.
- CERRILLO, P., (1990), "Literatura Infantil y Universidad", *Literatura infantil*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- CERVERA, J., (1984), *La literatura Infantil española en la Educación Básica*, Madrid, Cincel.
- CERVERA, J., (1990a), "Problemas de la literatura escrita para niños", en CERRILLO, P. y GARCIA PADRINO, J., (1990), *Literatura Infantil*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, pp. 67-84.
- CERVERA, J., (1990b), "La Literatura infantil: momento actual y futuro", *I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla.
- COHEN, J., (1970), *Estructura del lenguaje poético*, Madrid, Gredos.
- COLL, C., (1988), "Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones en torno al aprendizaje significativo", *Infancia y aprendizaje*, N.º 41, pp. 131-142.
- COLL, C. y SOLE, I., (1989), "Aprendizaje significativo y ayuda escolar", *Cuadernos de pedagogía*, N.º 168, pp. 16-20.
- COLOMER, T., (1991), "Últimos años de literatura infantil y juvenil", *CLIJ*, N.º 26, Barcelona, pp. 14-24.
- CROCE, B., (1985), *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*, Madrid, Espasa-Calpe.
- DARHRENDORF, M., (1980), "Del problema de los efectos de la literatura infantil y sus investigación", *Camp le l'arpa*, N.º 73, Barcelona, pp. 13-16.
- ECO, U., (1987), *Lector in fabula*, Madrid, Lumen.
- ECO, U., (1985), *Obra abierta*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- EDITORIAL, (1989), *CLIJ*, N.º 4, Barcelona.
- EGUREN GUTIÉRREZ, L. J., (1987), *Aspectos lúdicos del lenguaje. La jitanjáfora, problema lingüístico*, Universidad de Valladolid.
- ERLICH, V., (1974), *El formalismo ruso*, Barcelona, Seix Barral.
- FERNÁNDEZ, V., (1989), "¿Existe la literatura juvenil?", *CLIJ*, N.º 4, Barcelona.
- FISCHER, E., (1978), *La necesidad del arte*, Barcelona, Península.
- GARCIA BERRIO, A., (1989), *Teoría de la literatura*, Madrid, Cátedra.
- GARCÍA PADRINO, J., (1987), "La Literatura infantil en la formación del profesorado", *Innovación en la enseñanza de la lengua y la Literatura*, Madrid, Actas y Simposios, MEC, pp. 139-145.
- GARCÍA PADRINO, J., (1988), "La Literatura infantil y la formación humanística", AA. VV. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, pp. 535-560
- GARRIDO GALLARDO, M. A. (comp.), (1986), *La crisis de la literalidad*, Madrid, Taurus.
- GREIMAS, A. J., (1980), *Semiótica y ciencias sociales*, Madrid, Fragua.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J., (1982), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- GRUPO μ., (1987), *Retórica genral*, Barcelona, Gredos.
- HELD, J., (1981), *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona, Paidós.
- HJELMSLEV, L., (1971), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- HODOPAPP, M., (1987), "Las funciones del juego social madre-niño", *Infancia y aprendizaje*, N.º 37, Madrid, pp. 1-10.
- HUIZINGA, J., (1985), *Homo ludens*, Madrid, Alianza Editorial.

- IONESCU, A. C. y SAN MIGUEL, J. M., (1987), *Literatura infantil*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ISER, W., (1987), *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- JABKOBSON, R., (1963), “Linguistique et poétique”, *Essais de linguistique générale*, París, Minuit, pp. 209-248.
- JANER MANILA, G., (1989), *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna.
- KIMMEL, M., (1980), *Quimera*, N.º 51, Barcelona, pp. 17-21.
- LOLO RICO, (1986), *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*, Madrid, Alhambra.
- LÓPEZ TAMÉS, R., (1990), “La poesía infantil”, *Introducción a la literatura infantil*, Universidad de Murcia.
- LOTMAN, J., *La estructura del texto artístico*, Madrid, Isatmo.
- MARCHESE, A. y FORRADELLAS, J., (1986), *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel.
- MARTOS, E. y otros, (1988), *Métodos y diseños en investigación didáctica de la literatura*, Madrid.
- MEC. PIAGET, J., (1961), *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- POZUELO YVANCOS, J. M.ª, (1988), *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- RIFFATERRRE, M., (1983), *Sémiotique de la poésie*, París, Seuil.
- RODARI, G., (1977), “Un juguete llamado, libro”, *Cuaderno de pedagogía, Suplemento N.º 7*, N.º 36.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A., (1989), *Los cuentos populares o la tentativa de un lenguaje infinito*, Murcia, Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R., (1990), “En torno al “Pinocho” de Collodi”, *CLIJ*, (1990) N.º 23, Barcelona, pp. 14-20.
- SAVATER, F., (1977), “La fundación de la aventura”, *Cuadernos de pedagogía*, N.º 36, pp. 6-9.
- SEGRE, C., (1985), “A modo de conclusión: hacia una semiótica integradora”, en DÍEZ BORQUE, J. M.ª, *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus.
- SELDEN, R., (1987), *Teoría literaria contemporánea*, Barcelona, Ariel.
- SKLÖVSKI, V., (1976), “El arte como artificio”, en TODOROV, T. (comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 55-70.
- VERÓN, E., (1976), “Ideología y comunicación de masas: semantización de la violencia política”, *Lenguaje y comunicación social*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 133-191.
- YVGOSTKI, L. S., (1982), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
- VIOLI, P., (1990), “Sujeto lingüístico y sujeto femenino” CALAIZZI, G., *Feminismo y teoría del discurso*, Madrid, Cátedra, pp. 127-140.
- YNDURAIN HERNÁNDEZ, F., (1974), “Para una función lúdica en el lenguaje”, *Doce ensayos sobre lenguaje*, Madrid, Ríoduero, pp. 215-227.