



«Harry Potters», principitos y cenicientas. ¿De qué hablamos cuando decimos «literatura infantil»?

Biagio D'Angelo

Fairy tales for children are universal, ageless, therapeutic, miraculous, and beautiful. This is the way they have come down to us in history.

Jack Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion*.

Literatura infantil es la que los niños leen.

Fernando Savater

La pregunta del título es legítima y podría continuar con «¿a quién se habla cuando hablamos de literatura infantil?», y duplicarse, multiplicarse, ramificarse en otros cuestionamientos. La pregunta inicial representa, por tanto, solamente el comienzo de una vasta serie de interrogantes: ¿por qué «infantil»? ¿Acaso se trata de niños que escriben para niños? ¿No parece percibirse una invasión en el campo imaginario de la niñez de parte del adulto, como una *colonización* jerárquica de una generación más vieja a una más joven y todavía inexperta? ¿Se puede hablar de un canon de dicha literatura? ¿Qué espacio se le otorga a los estudios teóricos de la literatura infantil? ¿Puede considerarse un género literario con peculiaridades digno de otros géneros no marginales? ¿Puede considerarse de interés estético la literatura infantil? ¿No ha cambiado, actualmente, también la mentalidad infantil gracias al

aporte de las nuevas tecnologías? La dificultad de dar una sistematización teórica a las cuestiones levantadas por la crítica y la historia de la literatura infantil aumenta por la transformación de la literatura infantil en una industria mediática,¹ cuya famosa serie de libros con su protagonista Harry Potter representa una señal interesante, y no necesariamente alarmante. Hay que aceptar, indudablemente, que los medios de comunicación han generado cambios profundos en la relación del individuo con la realidad y, particularmente, en nuestro caso, con los problemas psicopedagógicos.

Se advierte que las preguntas iniciales puedan resultar infinitas, sobre todo si en esta lectura de la problemática infantil, tenemos en cuenta que la situación de la formación lectora del lugar desde donde estamos «enunciando» es casi desesperante y representa uno de los puntos clave de la emergencia educativa. Lo que confirma una vez más la importancia de la «situacionalidad» en los procesos interpretativos.

El canon literario tradicional, por ejemplo, incluyendo las investigaciones de una disciplina habitualmente más abierta a nuevos rumbos científicos, como la literatura comparada, ha subestimado, por largo tiempo, la inserción de la literatura infantil como estudio de género literario, que raramente está contenida en las taxonomías dedicadas a ella.² El problema de la canonización de obras literarias como las clásicas de Astrid Lindgren o Carlo Collodi, de los hermanos Grimm o de Charles Perrault ha sido reducido al ámbito de la literatura nacional que ha producido el texto y, por lo tanto, no de interés del estudio supranacional de la literatura, tarea de la comparada. Los volúmenes dedicados al estudio teórico del género no contemplan ejemplos de literatura infantil. Lo fantástico, lo utópico, lo policial, la poesía didáctica (todos aquí enumerados como subgéneros de la literatura infantil) se encajarían, en cambio, en el amplio abanico de géneros literarios que propone la crítica contemporánea y que tienen una copiosa y «circulante» bibliografía.

Sin embargo, actualmente resulta necesario orientarse en el problema enfrentando, en principio, cuáles son las características de la ficción infantil como género y constituir así un mapa teórico de notable importancia para la consolidación del género. Textos controvertidos y provocativos como *The Case of Peter Pan: Or the*

¹ Lo reconocía, ya treinta años atrás, Gianni Rodari en una conferencia sobre la Educación Artística organizada en Roma en junio 1968.

² Sin embargo, un muy valioso aporte ha sido acogido, bajo una perspectiva de estudio comparatista francófono, por PERROT, Jean. «La littérature d'enfance et de jeunesse». En BRUNEL, Pierre - CHEVREL, Yves. *Précis de Littérature Comparée*. Paris: PUF, 1989, pp. 299-319.

Impossibility of Children's Fiction (London: Macmillan, 1984), de Jacqueline Rose, describen, como el mismo título sugiere, la imposibilidad de hablar de una literatura infantil, y la historia de Peter Pan resulta, en este sentido, paradigmática. El canadiense Perry Nodelman, de la Universidad de Winnipeg, se ha ocupado de deconstruir la idea romántica, sensible, de una literatura infantil como territorio y discurso inofensivo y pueril. Su idea central de la ficción infantil como «acto de colonización», es decir de usurpación de un espacio ajeno a la fantasía y la imaginación de los adultos, se encuentra en su artículo «Orientalism, Colonialism, and Children's Literature», publicado en 1992, en la prestigiosa revista *Children's Literature Association Quarterly*.³ Los mayores aportes a la teoría de la literatura infantil provienen de los países escandinavos y de la producción cultural norteamericana;⁴ pocos son los textos en lenguas de acceso a las culturas hispánicas y lusófonas.

³ NODELMAN, PERRY. «Orientalism, Colonialism, and Children's Literature». En *Children's Literature Association Quarterly* 17/1, (Spring 1992), pp. 29-35.

⁴ Es importante citar, por lo menos, algunos de los autores más destacados en este sector. La ruso-sueca Maria Nikolajeva, de la Universidad de Estocolmo, una de las académicas más reconocidas internacionalmente, premiada numerosas veces por sus investigaciones, presidenta de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Literatura Infantil (IRSL) posee una abundante y estimulante bibliografía, que merecería ser traducida. De su producción en inglés recordamos uno de sus últimos trabajos: *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature* (Lanham: Scarecrow, 2000).

La comparatista Margaret R. Higonnet, de la Universidad de Connecticut, francesista y estudiosa de problema de «género» y teoría feminista, ha publicado recientemente, con Beverly Lyon Clark, un libro provocativo, *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture* (Johns Hopkins University Press, 1999), en el que se propone la ruptura del esquema binario masculino-femenino en la ficción infantil para una nueva construcción de la identidad y de la infancia.

Otros volúmenes, en el torbellino del suceso mediático de *Harry Potter*, son Torben Weinreich con *Children's Literature: Art or Pedagogy* (Frederiksberg, Denmark: Roskilde UP, 2000) y Jack Zipes con *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter* (New York and London: Routledge, 2001).

En Francia los ensayos del historiador Philippe Ariès (en particular, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, publicado en 1960) han abierto una brecha que integró perspectiva histórica y análisis psicoanalítico de la literatura y de la mentalidad infantiles. Sin embargo, es nuevamente un comparatista que puede ser considerado el fundador de la metodología de investigación sobre la literatura infantil en Francia: Paul Hazard, autor de *Les Livres, les enfants et les hommes* (Paris: Flammarion, 1932).

No podemos olvidar señalar, por lo menos, la publicación de una revista integralmente dedicada al problema de la teoría de la literatura infantil y de la infancia, su aplicación pedagógica y la reflexión sobre el imaginario utilizado en ella: *The Lion and the Unicorn*, publicada por la Johns Hopkins University Press, que edita, en este ámbito, varias otras revistas.

En lengua castellana, se destaca el volumen de la catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona, Teresa Colomer, *La formación del lector literario* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), estudio basado en 150 de las mejores obras infantiles y juveniles publicadas en lengua castellana y catalana en España entre 1977 y 1990. Se puede, además, visitar algunos sitios web, en lengua castellana, dedicadas a la literatura infantil y a su enseñanza: *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil e Juvenil*, <<http://www.relij.org/>>; *Cuatrogatos*, <<http://www.cuatrogatos.org/>>; los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, <<http://www.revistaclij.com/>>; la revista quincenal argentina *Imaginaria*, <<http://www.imaginaria.com.ar/>>; la revista *Babar*, con una página web muy bien diseñada, <<http://revistababar.com/web/>>. Finalmente, en lengua portuguesa, mencionamos el bellissimo portal de literatura infantil y juvenil, *Doce de letras* <<http://www.docedeletra.com.br/>>.

En el discurso de aceptación del Premio Nóbel de Literatura (1978), Isaac Bashevis Singer expuso las razones del porqué comenzó a escribir para niños. Su lectura es quizás ideal, porque sugiere una imagen poco problemática del niño lector, para quien se escribe y a quien se seduce por medio de tópicos e iconografías de universos poéticos que pertenecen, con frecuencia, al imaginario de los adultos. Sin embargo, el interés de este fragmento consiste en percibir al joven lector como modelos poéticos de sencillez y observación fenomenológica de los acontecimientos del mundo.

Existen quinientas razones por las que empecé a escribir para niños, pero para ahorrar tiempo, mencionaré solo diez de ellas. 1) Los niños leen libros, no revistas. No les importa un pepino los críticos. 2) Los niños no leen para encontrar su identidad. 3) No leen para librarse de un complejo de culpa, para reprimir su sed de rebelión o para librarse de la alienación. 4) No necesitan la psicología. 5) Detestan los sociólogos. 6) No tratan de comprender a Kafka o *Finnegans Wake*. 7) Todavía creen en Dios, la familia, los ángeles, el diablo, las brujas, los duendes, la lógica, la claridad, la puntuación y otras cosas pasadas de moda. 8) Les encantan las historias interesantes, no los comentarios, guías o notas al pie de la página. 9) Cuando un libro es aburrido, bostezan abiertamente sin vergüenza o temor a la autoridad. 10) No esperan que su querido autor redima a la humanidad. Jóvenes como son, saben que no está en su poder. Sólo los adultos tienen tales ilusiones infantiles.⁵

Más allá de la dimensión polémica e ideal que rescatábamos antes, se puede observar cómo en la escritura de Singer actúa profundamente una presumida espontaneidad (que es en realidad un sabio conocimiento del arte de la escritura), unida a un manejo sublime del *reader response criticism*, donde el niño es protagonista indiscutido y adulto; finalmente, la reivindicación de la «fábula» como sustrato de central importancia en la elaboración de material ficcional, en respuesta al cerebralismo de narraciones que, para sostener la originalidad, pierden la dimensión fabulística como base y perspectiva del acto de narrar.

El discurso de Bashevis Singer sería aprobado por autores rusos de literatura para la infancia, como Kornéi Chukovski y Samuil Marshak, que utilizaron la narrativa

⁵ Fragmento del discurso pronunciado por Isaac Bashevis Singer en el banquete de gala ofrecido en la Municipalidad de Estocolmo, en ocasión del Premio Nóbel de Literatura 1976. En <<http://nobelprize.org/literature/laureates/1978/singer-speech.html>>. La traducción es nuestra.

infantil como alegoría, escondiendo en sus rimas e historias la caricatura y la amargura del régimen soviético que había callado el talento poético de toda una generación. No es una casualidad que, a partir del *continuum* de la experiencia infantil, los críticos rusos, en particular los etnoantropólogos, hayan podido remontar a la unidad mínima de narración, el *motivo*, y a sus conexiones con formas primordiales de narratividad. Aleksandr Veselovski, estudiando las relaciones entre mito y fábula, entre discurso psicológico y etnografía, entre los procesos de formación personal y la evolución de la sociedad, entendía por *motivo* «la más simple unidad narrativa, que, bajo forma de imagen, respondía a los diversos pedidos del intelecto primitivo y de la observación cotidiana».⁶

Otros críticos y destacados folcloristas rusos como Mark Azadovski habían genialmente intuido que «el folclore representaba la poesía de las masas populares, como expresión de la ideología de ellos, así como, al mismo tiempo, una forma especial de la creación literaria».⁷ La fábula, por lo tanto, se demuestra no solo como una válida clave de lectura del devenir del espíritu de un pueblo, sino también de los motivos arquetípicos que, «residuos de experiencia atávica» representan «la herramienta semiótica a la que el escritor recurre en el acto de dar forma a sus invenciones».⁸

Si los «esquemas de representabilidad reflejan con particular claridad las elaboraciones del inconsciente colectivo»,⁹ el estudio de la literatura infantil representaría el espacio más adecuado para constituir un repertorio temático de deseos y miedos, utilizados por todo narrador desde el *continuum* de los tiempos.

Los modelos arquetípicos, el manejo de la intertextualidad y de la tradición narrativa, incluida la oral, y la transformación mítica de la realidad y de la experiencia cotidiana, representan los elementos estructurales de las narrativas y poesías infantiles o fabulísticas. El célebre trabajo de Vladimir Propp sobre la *Morfología de la fábula* (1928), que busca reunir las acciones de distintas fábulas con una análoga función, procede en esta dirección. En las fábulas y en los textos «infantiles» las

⁶ VESELOVSKI, Aleksandr. *Poetica storica*. Roma: Edizioni e/o, 1981, p. 290. La traducción es nuestra.

⁷ AZADOVSKI, Mark. «Istochniki skazok Pushkina» («Las fuentes de las fábulas de Pushkin»). En *Pushkin. Vremennik Pushkinskoi Komissii*. Moskva-Leningrad: AN-SSSR, 1936, p. 136. La traducción es nuestra.

⁸ SEGRE, Cesare. *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino, Einaudi: 1985, p. 101. La traducción es nuestra.

⁹ *Ibidem*, p. 102.

variantes y los motivos estables se mezclan y se intersecan para formar no solamente un modelo narrativo, sino también una proximidad del lector a la invención fabulística, es decir a un «placer del texto» (para parafrasear a Roland Barthes) que tiene una especificidad única y particular: la formación de lectores. Walter Benjamin permite adentrarnos en el problemático nexo entre literatura infantil y formación pedagógica. «La fábula, que es todavía hoy la primera consejera de los niños, después de haber estado un tiempo la de la humanidad, continúa a vivir clandestinamente en el cuento. El primero y verdadero narrador es, y queda siempre, el de fábulas».¹⁰

Formar lectores es una tarea compleja porque introduce problemáticas inherentes a varios campos de la educación como la psicopedagogía, la psicolingüística, la incidencia de la dimensión lúdica, la asimilación a la cultura de pertenencia, el ámbito social que lo determina, a fin de evidenciar el proceso de pensamiento y de movimiento de la fantasía, que elige y selecciona géneros, y prefiere ciertos contenidos.¹¹ El proceso de recepción es, sin duda, el más delicado momento de comprensión de discurso propuesto por la literatura infantil.¹² La recepción lleva consigo distintas nociones de teoría y estética clásicas que bien ayudan al enfoque de la literatura infantil no como mera divulgación pedagógica, sino como obra de arte estéticamente elevada. Junto a la recepción, los formalistas rusos hubieran insistido en la búsqueda de la literariedad de la obra y, al mismo tiempo, la intencionalidad del autor. Las fábulas de Clarice Lispector, por ejemplo, se acercan a la *sotie* filosófica y reproponen en clave moderna los didacticismos de las fábulas clásicas; la preocupación de Monteiro Lobato, «inventor» del famoso *Sítio do Picapau Amarelo*, un espacio significativo por la ausencia de escuelas y la importancia dada a la tradición oral transmitida por la figura de la anciana Dona Benta, consiste en señalar la inteligencia y vivacidad de los niños, cuya capacidad de recepción es expresiva, y no inferior a los adultos (a lo mejor, «diferente» de ellos). Lo mismo puede decirse del recurso de la oralidad de la tradición bahiana en las fábulas que Jorge Amado dedicó a su nieta. Limitémonos a la producción infantil brasileña, como la más representativa de latinoamérica. Con estos nombres, el corpus de la literatura infantil se agranda cualitativamente y a la

¹⁰ *Apud* BACCHILEGA, Cristina. «Il viaggio di Calvino: fiaba, racconto e mito». *La ricerca folklorica*, n.º 12: «Il viaggio, la prova, il premo. La fiaba e i testi extrafolklorici», Ottobre 1985, pp. 27-32; véase p. 27.

¹¹ Véase SÁNCHEZ CORRAL, Luis. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós, 1995, pp. 75-76.

¹² *Ibidem*, pp. 90-94.

pedagogía, como justa inquietud, se inserta un conjunto de obras estéticamente relevantes, que podrían huir de la limitada definición de «literatura infantil». El riesgo sería que la pedagogía, en su afán de explicar los fenómenos y los procesos de crecimiento de la persona, se transforme en rígido moralismo. La formación lectora no puede ser, en modo absoluto, una imposición, lo que, de otras maneras, la aproximaría más a otra forma de «colonialización» didáctica. La comunicación, a través de la literatura infantil digna de este nombre, se resume siempre en la comunicación de una «pasión»: en primer lugar, el gusto para la realidad y, consecuentemente, el gusto para sus misterios y sus encantos. ¿No sería, por lo tanto, necesaria una redefinición del término angosto «literatura infantil», que serviría, además, como canonización de un corpus de obras cuyo valor literario es, a menudo, muy escaso? Juan Ramón Jiménez, en el «Prologoillo» a *Platero y yo* (1917), se atreve a defender su tesis de que nunca escribió para niños, «porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre, con determinadas excepciones».¹³

Los debates teóricos que se suceden en los últimos tiempos se articulan sobre varios ejes, que incluyen el proceso de marginalización de dicha literatura y el advenimiento de los medios de masas, las repercusiones de los estudios sobre el folclore, desarrollados especialmente en Rusia, la experiencia didáctica y el carácter interdisciplinario. Sin embargo, el punto nodal de estas discusiones debe ser considerado una nueva hipótesis sobre el modelo, propuesto por Wolfgang Iser,¹⁴ del lector implícito, perfeccionado por Umberto Eco.¹⁵

Aunque el lector implícito queda siempre en una abstracción, la literatura infantil propone, casi ideológicamente, una imagen precisa del lector-niño, que corresponde a factores socio-culturales y geográficos. El tipo de lector resulta así exactamente caracterizado y encajado en una proyección individual y egocéntrica. El destinatario niño es minuciosamente examinado a través de reacciones propias, idiosincrasias, estilizaciones (y talvez idealizaciones) que provienen del punto de observación del escritor.

Es suficiente pensar en un país de vanguardia en ámbito psicopedagógico, como la Finlandia, para rescatar la atención prestada a la literatura infantil-juvenil,

¹³ RAMÓN JIMÉNEZ, Juan. «Prologoillo». *Platero y yo*. Madrid: Taurus, 1986, p. 9.

¹⁴ ISER, Wolfgang. *The Implied Reader*. London-Baltimore: Johns Hopkins Press, 1974.

¹⁵ Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani, 1979.

los centros culturales interdisciplinarios, el estrecho nexo con el mundo de las ilustraciones infantiles y los cómics, y para observar cómo los niños, lejos de ser «leídos» como tontos, son «despertados» a una aventura mental y ficcional al mismo tiempo. La familia de *Muumi*, creada por la sagaz pluma de Tove Jansson, recientemente desaparecida, simboliza, ciertamente, un perfecto modelo didáctico, una familia feliz (a su modo, feliz —diría Lev Tolstói), pero su originalidad radica en la extrañez de los personajes, feos, monstruosos, enigmáticos, y, al mismo tiempo, tiernos y simpáticos, como la niña caprichosa Pikku Myy, dibujada como una vieja dama con tupé; o Haisuli, el animal más temido del valle; o Vilijonkka, la antipática señora rígida y metódica. Otro héroe finlandés es una cordial y amable cabra sonámbula, del escritor contemporáneo Mauri Kunnas, en la afortunada serie *Herra Hakkaraisen* (*El señor Hakkaraisen*), que presenta toda una serie de animales, elfos citadinos y otras invenciones-incursiones en la vida cotidiana de ámbitos habitualmente separados, que divierten y sorprenden no solamente a los niños.

En el Perú, la visión del lector-niño implícito, se vincula a los clichés nacionales o a la idiosincrasia local contra la cultura de masas de derivación norteamericana. Tres ejemplos: Hernán Garrido-Lecca sumerge las aventuras descritas en sus libros en un «imaginario» puerto del Callao, atiborrado de piratas; basada en la teoría infantil de Roald Dahl, los niños de la narrativa de Jorge Eslava son percibidos modernamente en oposición al mundo de unos adultos, alcanzados, a menudo, en sus momentos de error o equivocación; en Arturo Corcuera, autor del divertido *Noé delirante*, el espíritu lúdico ayuda a niños y adultos a reflexionar: su vena poética es atravesada por la relectura paródica de mitos contemporáneos como Búfalo Bill, el ratón Mickey y Tarzán. Estos lectores son inteligentes, vivos y pueden fácilmente apreciar, tal vez guiados, los más complejos procesos intertextuales y las alusiones paródicas.

La literatura infantil se vuelve, así, alegoría de la «escritura», según el concepto de *écriture* de Barthes. Tal escritura alegórica funciona como discurso y formación ideológica, porque instituye nuevas concepciones del mundo, a través de signos distintivos y particulares usos lingüísticos (los *ideologemas* bajtinianos) y porque reproduce el resultado de la «relación entre la creación y la sociedad, el lenguaje literario transformado por su destino social, la forma entendida en su intención humana y vinculada así a las grandes crisis de la historia».¹⁶

¹⁶ BARTHES, Roland. *Il grado zero della scrittura*. Torino: Einaudi, 1982, p. 12. La traducción es nuestra.

La literatura infantil así considerada deja de ser una herramienta inocente y pura, y se carga de «una fuerte ambigüedad provocada por las características propias de una literatura que relaciona estrechamente su configuración literaria con el concepto social de la educación de la infancia propia de cada época».¹⁷ Más bien, la literatura infantil se dirige hacia una totalización imprevista, que reivindica las características de lo literario: «la literatura, como hecho cultural de expresión total, es un medio particularmente vivo y eficaz de interés y formación del ciudadano, así como un instrumento de lucha contra los *bandicaps* culturales del niño».¹⁸

Aunque el crecimiento de las editoriales y del *marketing* furioso que ha construido una nueva identidad infantil, en la que el niño es frecuentemente visto como objetivo comercial, la literatura infantil posee grandes nombres que permiten no reducirla a «paraliteratura», en el sentido despectivo de una producción literaria destinada al consumo de las masas, sin valor estético alguno. Hemos mencionado autores que han ennoblecido el género, acompañando, con la reflexión filosófica, madura, el estupor y la brillantez de la imaginación del niño y del adolescente.

Borges, que apreciaba sobremanera el arte narrativo de los relatos de Rudyard Kipling, afirmaba del autor de *Kim* que «sus primeros temas fueron el mar, los animales, los aventureros y los soldados; los últimos, las enfermedades y la venganza».¹⁹ El juicio borgiano nos obliga a reconsiderar las obras destinadas a un público joven, porque el lector implícito podría mudarse hacia adultos que encuentren indicaciones de respuesta a exigencias y preguntas existenciales de las que la literatura está tejida. A lo interior de la totalización de la literatura, lo que representa la paraliteratura «constituye la variante última y completa de la totalidad de la literatura».²⁰

Por ello, proponemos que se hable ya no de literatura infantil, o infantil-juvenil, y más bien, de una «literatura de formación». Se trataría, como es obvio, no de una novela de aprendizaje, aunque el aprendizaje está radicado dentro de la materia infantil y su desarrollo. Los adjetivos «infantil» y «juvenil» corroen el propósito de una producción literaria destinada a los más pequeños y a los adolescentes, pero cuyo lector implícito, modificado en el transcurso del tiempo, puede ser considerado el

¹⁷ COLOMER, Teresa. *La formación del lector literario*, *op. cit.*, p. 13.

¹⁸ PERROT, Jean. «Recherche et littérature de jeunesse en France. Recherche pure ou appliquée?». *Bulletin des Bibliothèques de France*, n.º 3, t.º 44, 1999, pp. 13-24; véase p. 14.

¹⁹ BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Vol. 4. Buenos Aires: Emecé, 2005, p. 532.

²⁰ MARINO, Adrian. *Teoria della letteratura*. Bologna, Il Mulino: 1994, p. 161.

sujeto maduro, consciente, curioso gracias al desafío que le impone el lector-niño. El contraste de las dos generaciones se resuelve en un diálogo-espejo, como en el relato de Tove Jansson, *Sommarboken* («El libro del verano», Stockholm, 1972): la abuela cuenta y explica con franqueza dura y provocativa, sabia y fuerte, sin caer en banales sentimentalismos; Sofía, la niña, es curiosa, determinada, preguntona; sus preguntas reabren el diálogo de su abuela con el mundo, reabriendo, a su vez, un afecto hacia la condición existencial y las verdades de la vida.

Sofía preguntó cómo era el paraíso y la abuela respondió que quizás asemejaba a aquel prado, que estaba allí. [...] Entonces, colocó (las flores) en la falda de la abuela y le preguntó cómo hacía Dios para escuchar a todos aquellos que rezan contemporáneamente. Es sabio, muy sabio, murmuró la abuela, medio adormecida, bajo su sombrero. Respóndeme bien, dijo Sofía. ¿Cómo es que lo logra? —Tiene unos secretarios. [...] ¡Buena idea!, le concedió Sofía. Ahora te toca a ti hacerme preguntas. Pero deben ser sobre el paraíso.²¹

En este diálogo es evidente que quien se forma no es exclusivamente el niño. También el adulto recibe, como destinatario, el mismo renovado interés hacia el mundo y sus posibles recursos ficcionales. A este nuevo tipo de literatura, corresponde no solo un «crecido» lector implícito, sino también la conciencia de un tiempo que requiere una aseveración y un juicio, dignos de la progresiva alfabetización mediática del mundo. Como sugiere Wittgenstein: «Nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje nacen, podríamos decir, mientras que otros envejecen y caen en el olvido».²²

La «literatura de formación» es el nuevo juego del lenguaje cultural del siglo que nos acoge. ■

²¹ JANSÓN, Tove. *Il libro dell'estate (Sommarboken)*. Milano: Iperborea, 1988, pp. 41-42. La traducción es nuestra.

²² WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigations philosophiques (1936-1941)*. Paris: Gallimard, 1961, p. 23. La traducción es nuestra.

