

The Norm of Reading. Ideology and Mediation in Children's Literature

Juan García Única
Universidad de Granada
jgg@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-5149-9399>

Recibido 1 de junio de 2023
Aceptado 29 de septiembre de 2023
Publicado 31 de octubre de 2023

ABSTRACT

In this paper, we address the concept of the norm of reading, which we understand as the set of core ideas or ideology about reading that, at a given moment, becomes dominant and hegemonic over other possibilities. We attempt to demonstrate that this norm is not limited to the way authors construct children's text, but also extends to the manner in which act of reader mediation is carried out. We distinguish between two models; what we have called instrumental mediation and what we refer to as narrative mediation. A final section focuses on illustrating how the instrumental approach, which relates children's literature to the current discourse on emotional intelligence, has become part of the hegemonic norm. Lastly, we suggest some alternatives to this aspect of the norm.

KEYWORDS: norm, reading, mediation, emotional intelligence.

La norma de la lectura. Ideología y mediación en la literatura infantil

RESUMEN

En este trabajo abordamos el concepto de norma de la lectura, que entendemos como el conjunto de ideas-eje o ideología sobre la lectura que, en un momento dado, se convierte en dominante y hegemónica frente a otras posibilidades. Intentamos hacer ver que dicha norma no se limita a la manera como los autores construyen los textos infantiles, sino que se extiende al modo de llevar a cabo el acto de mediación lectora, para el cual distinguimos dos modelos: el que hemos llamado mediación instrumental y el que aludimos como mediación narrativa. Un último apartado se centra en mostrar cómo la aproximación instrumental que pone en relación la literatura infantil con el discurso actual sobre la inteligencia emocional se ha convertido en parte de la norma hegemónica. Por último, sugerimos algunas alternativas a esta vertiente de la norma.

PALABRAS CLAVE: norma, lectura, mediación, inteligencia emocional.

Cómo citar:

García Única, Juan. "La norma de la lectura. Ideología y mediación en la literatura infantil". *Verbeia, Monográfico 7*, 2023, pp. 20-39.

1. INTRODUCCIÓN

Babies es un conocido documental estrenado en el año 2010, producido en Francia y dirigido por Thomas Balmès. Con un montaje en paralelo, la película narra la crianza durante sus primeros meses de vida de cuatro bebés nacidos en contextos y culturas muy diferentes: Ponijao, venida el mundo en una aldea cercana a Opuwo (Nigeria); Bayajargal, alumbrado cerca de Bayanchandmani (Mongolia); Mari, natural de Tokio (Japón); y Hattie, que ve la luz en San Francisco (Estados Unidos). Los dos primeros, Ponijao y Bayajargal, se crían en un ambiente alejado de las grandes urbes y son envueltos por la oralidad materna desde el principio, a diferencia de Mari y Hattie, que echan a andar sus respectivas existencias en ciudades densamente pobladas y caracterizadas por estilos de vida muy urbanitas. Quizá por ello, Mari y Hattie crecen rodeadas de libros y, en el caso de la segunda, de una notable biblioteca familiar. Es su ejemplo el que nos interesa ahora. La escena sucede aproximadamente transcurridos una hora y seis minutos del metraje. En un momento dado, Hattie y su madre juegan sentadas en el suelo junto a un estante de la biblioteca de casa. La madre le sugiere a la hija que lean un libro en concreto, propuesta ante la cual la pequeña primero se niega y después golpea a su progenitora en la cara. Esta, tras reprenderla, le señala a Hattie un pequeño volumen que tienen cerca, en el estante: “¿Te acuerdas de este?”, le pregunta. Acto seguido, la adulta toma el modesto libro de gruesas páginas de cartón y se lo muestra a la pequeña: se trata de un ejemplar de *No Hitting!*, un álbum con adhesivos para pre-lectores publicado en 2004 por la autora estadounidense Karen Katz. No hace falta que la madre de Hattie abra el libro siquiera, ni que diga nada más. La sola presencia del objeto libro se ha convertido *per se* en argumento disuasorio, es decir, en agente de autoridad.

Cuando hablamos de libros para la infancia, este es un fenómeno que dista mucho de ser inhabitual. Demasiado a menudo sucede que le adjudicamos la etiqueta de “literatura infantil” a repertorios textuales que no dejan de ser objetos de autoridad, herramientas pensadas desde esos tres ejes que, de acuerdo con lo que indica Núñez Delgado, operan negativamente sobre lo que se entiende por literatura infantil: la intencionalidad moralizante, la instrumentalización didáctica y el peso de los intereses comerciales (11-13). Todo ello se vehicula con una facilidad pasmosa al adjetivo “infantil” cuando este acompaña al sustantivo “literatura”, lo que no deja de ser una prueba palmaria de que, si empezamos por entender la ideología en su acepción más básica, esto es, como conjunto de ideas-eje que se tiene acerca de algo, sin duda existe una cierta ideología en torno a lo

que entendemos por literatura infantil. Y eso nos muestra aristas bastante más complejas del asunto.

En 1971, una gran especialista en literatura infantil, Virginia Haviland, entrevista a un ya por entonces muy consagrado Maurice Sendak. Al final de la charla, Haviland le pregunta a Sendak si quiere añadir algo que considere de especial relevancia antes de dar por concluido el encuentro, a lo que este responde:

I would like to do away with the division into age categories of children over here and adults over there, which is confusing to me and I think probably confusing to children. It's very confusing to many people who don't even know how to buy a children's book. I think if I have any particular hope it is this: that we all should simply be artists and just write books and stop pretending that there is such a thing as being able to sit down and write a book for a child: it is quite impossible. One simply writes books (Sendak y Haviland 280).

Nadie diría, por lo demás, que los libros de Sendak son sospechosos de pretender moralizar, ser por encima de todo didácticos o no querer arriesgar desde el punto de vista artístico. En ese sentido, nadie diría que los libros de Sendak son, sin más, libros para niños. En todo caso, se trata de libros *también* para niños.

Importa situarnos en ese terreno compartido, porque en este trabajo nos ocuparemos de analizar cuál es el papel de la ideología en el campo de la literatura infantil, pero ubicándola no tanto en los contenidos de los repertorios textuales de los que disponemos cuanto en la acción de mediación que llevamos a cabo las personas adultas cuando intentamos erigirnos en puentes que conectan los libros y la infancia. Como ejemplo, aludiremos a la manera como el discurso actual sobre la educación emocional ha llegado a convertirse en hegemónico. Vamos con ello, pues.

2. IDEOLOGÍA Y NORMA DE LA LECTURA

No son muchos los trabajos que se han ocupado de una forma abierta de indagar en la relación de la literatura infantil con la ideología. A menudo, además, se ha hecho de una forma más o menos tangencial y poco dada a la profundización, señalando cuanto de abiertamente ideológico hay en los libros que se producen para la infancia. Artículos como el de Etxanitz Erle se limitan a señalar que el estilo, el léxico (o el idioma incluso), los personajes, el papel que estos desempeñan, la actitud favorable o contraria a algunos estereotipos, etc., “fomentan una determinada ideología, un discurso (moral) concreto” (84). Si bien este mismo investigador puntualiza que el discurso ideológico puede enunciarse mediante un impulso evidente o presentarse como algo supuestamente neutro,

de modo no rupturista, cabe observar que, en su trabajo, como en el de tantos otros, parece darse por hecho que la ideología es solo la ideología de los autores, que se transmitiría por vías, abiertas unas veces, soterradas otras, a los lectores. En ese mismo sentido, en un libro extraordinario, se pronuncia Hanán Díaz cuando describe la ideología como “lo que piensa el escritor de su lector y lo que piensa del mundo” (11). Al ocuparse de los tabús, Hanán Díaz señala que estos “instalan un eje de dominación y poder; desde lo moral y lo religioso agrupan a una serie de actos condenables públicamente de acuerdo con un sistema ideológico; desde lo pedagógico acogen temas que no deben ser tratados para ciertos receptores” (27). Pareciera, pues, como si la ideología fuera solo aquello que se ejerce desde la escritura.

Sin embargo, ya en 1988, Hollindale se preguntaba, en un artículo hoy considerado clásico, por qué solemos poner más énfasis en el *qué* leen los niños en lugar de en el *cómo* lo leen. A partir de ahí, señala tres formas que tiene la ideología de operar en los libros infantiles: de manera explícita, cuando las creencias sociales, políticas y morales de un escritor se recomiendan a los niños a través de la obra (10); de manera pasiva, cuando la ideología se manifiesta mediante las asunciones o suposiciones no examinadas del autor (12); y de forma inherente al propio lenguaje, herramienta tanto de la escritura como de la lectura, hasta el punto de que una buena parte de cualquier libro podría considerarse no escrita por su autor, sino por el mundo en el que vive (14). Es de esta última línea de la que parte Stephens en su estudio sobre las implicaciones de la ideología en la ficción infantil, el cual abraza la premisa de que lo que tienen en común ciertos textos que, por lo demás, conforman un cuerpo amorfo, no es sino un impulso para intervenir en las vidas de los niños, de modo que la ficción infantil se inscribe de lleno en las prácticas culturales que se rigen por el propósito de socializar a una audiencia objetiva: la infancia. Una infancia que es, por lo demás, vista como un periodo formativo en la vida del ser humano en el que se perfila la visión que se tiene de la naturaleza de un mundo, dicho sea de paso, susceptible de hacerse inteligible mediante las claves que la literatura ofrece acerca de cómo vivir en él, de cómo contárselo a otra gente, de qué creer y de qué y cómo pensar (Stephens 8). Dado que, como señala Ana María Machado, el concepto de infancia ha sido inseparable del de educación, se comprende que con demasiada frecuencia los libros para niños hayan constituido una mera excusa para transmitir lecciones morales o mensajes ideológicos. Incluso cuando se cree que no se hace, puntualiza la autora: “La ideología siempre ha estado allí, desde el comienzo. Y eso siempre ha sido así. Muchas veces, el propio autor lo ignoraba y el lector común no se daba cuenta” (26).

2.1. Concepto de ideología

Para que nuestra aproximación sea funcional, primero debemos definir qué se entiende por ideología en este trabajo. En principio, y como ya hemos de algún modo enunciado, nos referimos al conjunto de ideas-eje que se tiene acerca de algo, solo que ese algo no tiene por qué ser necesariamente un objeto del tipo que en el lenguaje común tiende a definirse *sensu stricto* como “ideológico”, tal cual sucede con el discurso político o los relatos de corte filosófico que conforman grandes narrativas sobre la naturaleza del mundo, como pudieran ser el marxismo o el liberalismo. Ese algo al que nos venimos refiriendo aquí puede aludir a un objeto mucho más cotidiano y modesto. Así, es evidente que existe una ideología sobre la llamada literatura infantil, la cual se deriva de los diferentes *corpus* de ideas-eje en torno a lo literario que se imbrican en todo debate teórico. La vieja cuestión sobre si existe o no una literatura infantil (Sánchez Corral), así como sobre los parámetros para delimitar su concepto, dan fe de ello. Y la dan desde hace mucho.

Por ejemplo, sin la confianza en la idea de que la educación ha de perseguir los mismos fines que la naturaleza misma, Jean-Jacques Rousseau, en su *Emilio o De la educación*, no hubiera podido llevar a cabo la condena de la instrucción libresca y la ridiculización que hace de las *Fábulas* de La Fontaine (167-175) y, a la par, la reivindicación de *Robinson Crusoe* como único libro del educando hasta los quince años (287-291). En tiempos más recientes, tampoco de Harold Bloom puede decirse que hable desde la neutralidad valorativa cuando afirma que la categoría de literatura para niños “ahora es más bien una máscara para la estupidez que está destruyendo nuestra cultura literaria” (10). Edward Said defendía la existencia de dos perspectivas enfrascadas en una contienda interminable: la que considera el pasado como una historia en lo básico acabada; y la que lo considera como algo abierto y sin resolver (*Humanismo y crítica democrática*). Está claro que Bloom afronta el tema desde la primera perspectiva, así como que su negación de la alteridad respecto al canon occidental, que siempre percibió como amenazante y ridícula, le impide aproximarse con un mínimo de seriedad a lo que él mismo denomina “categoría”.

La manera como opera ese conjunto de ideas-eje al que venimos refiriéndonos no difiere mucho, a nuestro entender, de lo expresado por Hollindale: puede darse de manera explícita, de manera pasiva y siempre, pero siempre, de modo implícito en los medios técnicos que se empleen para la producción de la literatura infantil, ya sean estos la escritura o, en el caso que nos ocupa, también la ilustración. Porque ese conjunto de ideas-eje deja sus huellas, y estas suelen delatar la puesta en marcha de un juego continuo entre

producción y reproducción. Cuando un conjunto de ideas-eje se convierte en dominante, podemos decir que pasa a ser norma, y es entonces cuando se naturaliza y se percibe como sentido común que se impone sobre la pluralidad. El destino de la norma es la reproducción. Pero, sin embargo, la norma no impide la forja de nuevos discursos y nuevas lógicas en torno a las cuales articular repertorios de ideas-eje alternativos. Dicho de otra manera: si puede definirse como dominante un conjunto determinado de ideas-eje, ello es posible solo en la medida en que este se reconoce como hegemónico sobre una pluralidad de repertorios. La existencia de la norma implica de algún modo la existencia de las normas. Y el destino de esas normas, en tanto que no son dominantes, es la producción. Por supuesto, nada en esa tensión entre la norma hegemónica y las normas que no lo son se produce sin conflicto, toda vez que: “Allí donde hay pluralismo, hay posibilidad de conflicto” (Mouffe et al. 759). De ello habla la presencia de la censura, que tanto peso ha tenido en la historia de la literatura infantil (Aguilar; Van der Linden 243-245). Ana Maria Machado, una vez más, propone cambiar la perspectiva para que nos interroguemos no tanto acerca de *qué* deberíamos leer, sino acerca de *cómo*: una lectura crítica es preferible a aplicar un sí o un no a determinados libros de antemano, acaso una nueva forma de censura que Machado considera tan totalitaria como la tradicional (31).

2.2. La norma de la lectura

En todo caso, si como ya hemos visto que establece Hollindale, “a large part of any book is written not by its author but by the world its author lives in” (15), tendremos que preguntarnos cómo es posible que ese hecho se produzca. Juan Carlos Rodríguez ofrece una explicación coherente de cómo un determinado inconsciente ideológico se convierte en norma, para lo cual señala dos procesos fuertemente interrelacionados: uno de legitimación y otro de hegemonía. El primero, el proceso de legitimación, requiere a su vez de otros dos movimientos: por una parte, se trata de partir del propio inconsciente ideológico para tematizarlo y teorizarlo, tarea de la que se ocupan, en el caso de la literatura, los autores, críticos, profesores, mediadores, etc.; por otra, hecho esto se vuelve necesario regresar a él, labor que asumen los distintos aparatos ideológicos (en el caso de la literatura infantil hablaríamos, sobre todo, de la familia y la escuela), de modo que el inconsciente ideológico previamente teorizado y construido se acaba presentando como verdad natural o sentido común (*La norma literaria* 19-20). A partir de ahí, el proceso de legitimación se convierte, por extensión, en proceso de hegemonía de la ideología tematizada y teorizada sobre el contexto global. El conjunto de ideas-eje que se convierte en sentido común pasa a ser el hegemónico, es decir, la norma que se impone sobre la pluralidad de normas.

Esto, que en el caso de la literatura en términos absolutos puede rastrearse con relativa facilidad, requiere no obstante de alguna puntualización importante cuando hablamos de literatura infantil, porque la norma desde la que se enuncian las obras que la integran establece de paso la norma desde la cual se reciben estas. El problema de la recepción es crucial en este caso, puesto que, como muy bien ha señalado Nathalie Prince, el propio nombre de literatura infantil (o *littérature de jeunesse*, en su caso) revela que esta se presenta como un género –nosotros preferimos decir categoría– que designa a un público particular. En concreto, a un público identificado como joven, por lo que no se trata de ver *quién* ha dicho tal o cual cosa, sino *para quién*. De este modo, la singularidad de la literatura infantil no se establece por una estética, una temática o una poética, sino por un elemento que se tilda de “*exterieur, étranger et hétéronome*” (Prince 25), esto es, por el lector. Un lector que, además, debe ser adjetivado también como “infantil”, cosa que tiene unas repercusiones importantes: baste con recordar que, en la etapa de 0 a 6 años, muchos niños ni siquiera saben leer, y aun cuando después aprendan a hacerlo serán sujetos lectores acompañados por una figura adulta mediadora. A la luz de lo expuesto hasta aquí, no es difícil intuir cómo esa figura desempeña un papel clave en el proceso de conversión de la norma ideológica en norma hegemónica, aunque no solo: también existe la posibilidad de que esas otras normas que podríamos considerar no hegemónicas empiecen a construirse a partir de esa relación mediadora. En otras palabras: es en la relación de mediación donde, sin duda, comienza a reproducirse la norma hegemónica, pero también donde pueden producirse normas alternativas de lectura.

3. DOS MEDIACIONES

Frente a la vieja confianza en la animación a la lectura, de un tiempo a esta parte ha ido cobrando importancia el concepto de mediación. Hanán Díaz lo define como “la destreza para hacer posible que ocurran muchos encuentros entre los libros y los jóvenes” (93), destreza que él expone como un triángulo que tiene tres vértices: el libro, el lector y el mediador. En un libro reciente, pero no obstante ya muy influyente, Felipe Munita alude a un universo semántico de la mediación que “se caracteriza por ciertos valores básicos como el acompañamiento y la cercanía, la importancia del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima o para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje” (74). Munita entiende, no obstante, que la tarea de mediación se articula como conflicto cultural, dado que la relación de muchos ciudadanos con lo escrito –y la parte de la ciudadanía que conforma la infancia puede ser muy representativa a este respecto– se

caracteriza a veces más por las diferencias, las lejanías y las oposiciones que por la armonía. De alguna manera, añade el investigador chileno, promover la lectura es “promover a los sujetos para evitar su exclusión de los procesos de participación social y cultural mediados por lo escrito” (78). Ha de asumirse que la relación de la infancia con la literatura no es nunca directa. Perry Nodelman, en su intento de definición de la literatura infantil, se vale de la muy significativa imagen del “adulto escondido”. Señala Nodelman que, en la creencia más extendida, la literatura infantil se produce con el objetivo de granjearse la atención del público infantil; por tanto, se suele dar por hecho que la literatura infantil no es lo que los niños leen, sino lo que quienes producen esa literatura esperan que los niños lean. Esto impacta de modo sustancial en el proceso de producción de la literatura infantil, porque, dado que quienes adquieren los libros infantiles no son los niños, sino los padres, profesores y bibliotecarios, es decir, los adultos, escribir y publicar libros para niños implica asumir la convicción de que los niños necesitan que los adultos hagan cosas por ellos. Concluye Nodelman, así, que la clave que explica la producción de literatura infantil no es lo que los niños quieren leer o lo que terminan leyendo, sino lo que los adultos (profesores, bibliotecarios y padres) van a querer adquirir para que ellos lean (21). De ahí que la pregunta que se hacen Pérez Parejo y Soto Vázquez, en su indagación sobre las adaptaciones de cuentos populares, nos resulte del todo pertinente: “¿Adaptamos para los niños o adaptamos para nuestro modelo/concepto de infancia?” (483).

Dada la responsabilidad que implica asumir esta labor de mediación, conviene tener claro que esta puede ejercerse desde parámetros muy diferentes. Como poco, podríamos decir que hay dos grandes modelos ideológicos desde los cuales puede llevarse a cabo. Uno, que vamos a llamar *mediación instrumental*, se explica como consecuencia directa de la relación tradicional entre literatura infantil y pedagogía que viene dándose desde que la primera, la literatura infantil, comenzase a perfilarse como realidad diferencial a mediados del siglo XVIII; el otro, que en consonancia con una de las dos modalidades de pensamiento que señala Jerome Bruner vamos a llamar *mediación narrativa*, se inscribe en un terreno en el que el objetivo último de la mediación es poner al alcance de las diferentes infancias el potencial emancipador de la literatura. Pasamos a definirlos a continuación.

3.1. Mediación instrumental

En un libro de amplia resonancia en la Didáctica de la Literatura española, publicado hace ya varias décadas, se acuñaba el concepto de *literatura instrumentalizada*, que a comienzos de los años noventa del pasado siglo era definido de este modo:

Bajo este nombre se pueden colocar bastantes libros que se producen ahora sobre todo para los niveles de educación preescolar e iniciales. Propiamente son más libros que literatura. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... Hay otros textos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman un esquema muy elemental y lo aplican así a varios temas monográficos que pretenden convertir en centros de interés. No son literatura, aunque a veces así se llamen (Cervera 18).

No vamos a negar que este concepto nos inspira a la hora de acuñar el concepto de *mediación instrumental* que expondremos aquí, pero es necesario, con todo, poner algunos matices. El más evidente tiene que ver con su actualización para adecuarlo a la realidad presente, pues es obvio que los propios términos empleados, por lo menos los que aluden al sistema educativo, delatan un mundo que ya ha dejado hace mucho de ser el nuestro. A pesar de ello, dicha actualización puede llevarse a cabo también en un sentido positivo, porque sigue siendo interesante la distinción entre literatura infantil y libros para niños, que, si bien no se enuncia en estos términos en el texto de Cervera, sí se insinúa en él. Como tal la había utilizado ya, en 1977, Josep Maria Carandell en un texto de tono bastante encendido y combativo: “Cuando se habla de literatura infantil se suele meter en el mismo saco aquel tipo de literatura, en sentido estricto especialmente adecuada a los niños, así como numerosos libros que sirven para educar o para instruir, para entretener o para informar a los niños, pero que no son literatura propiamente dicha.” (20). Y casi al mismo tiempo que Cervera distinguía Luis Sánchez Corral lo siguiente a propósito de las adaptaciones ejemplarizantes de los clásicos:

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 (532).

Con todo, y a pesar del preciso catálogo de defectos y carencias que le adjudica Sánchez Corral a la literatura instrumentalizada, no deberíamos fiarlo todo a criterios tan, en el fondo, escurridizos e intuitivos como el de calidad literaria o altura estética.

Si por algo se caracteriza la mediación instrumental es porque considera que el repertorio de textos con el que conviene hacer que las distintas infancias se encuentren ha de estar al servicio de un fin externo al propio valor interno que las obras puedan tener. Valor interno, por cierto, que puede ser literario, sin duda, pero que también podemos calibrar en función de escalas de apreciación diferentes, que consideren los libros por su potencial emancipador o su disposición para desarrollar las capacidades humanas, por ejemplo. Consideramos, pues, mediación instrumental al tipo de intervención adulta que se deriva de la norma de la lectura hegemónica y la perpetúa, en ese proceso de *teorización de y regreso a* la ideología dominante por el que, como hemos visto, señalaba Juan Carlos Rodríguez que se legitima dicha norma.

Haríamos bien en considerar, como hace Ana Maria Machado, que ningún texto es ideológicamente inocente, pero menos que ninguno cualquiera de los destinados a la infancia, en tanto estos, por razones muy diversas, se prestan con especial énfasis a ser vehículos de mensajes ideológicos, a menudo sin demasiadas sutilezas. Machado hace ver que los libros para la infancia han vivido tradicionalmente en un mundo muy promiscuo, viéndose de continuo reducidos a su condición pedagógica y al compromiso con una escala de valores que el mercado tiende a presentar como si fuera una necesidad palmaria y no una estrategia para el control social (27-28), como veremos sucede hoy con el discurso en torno a las emociones.

3.2. Mediación narrativa

Llamamos *mediación narrativa* al segundo modelo ideológico de mediación inspirándonos, como hemos dicho, en un trabajo ya clásico del psicólogo norteamericano Jerome Bruner sobre la modalidad narrativa del pensamiento. Frente a la modalidad que Bruner llama paradigmática o lógico-matemática, la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, sitúa la experiencia en el tiempo y en el espacio, se basa en la preocupación por la condición humana y, sobre todo, se centra en el arte de construir buenos relatos. En estos, según Bruner, se interrelacionan dos perspectivas: la de la acción y la de la conciencia, definida esta última por lo que “saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción” (25). Bruner define la narración como un mundo en el que predomina la realidad psíquica, un mundo a veces compuesto totalmente por la realidad psíquica de los protagonistas. De ahí el otro gran concepto que

propone el autor: el de subjetificación de la realidad (Bruner 38). Puede hablarse de ella cuando la descripción de la realidad, en lugar de recurrir a un filtro omnisciente, se produce desde el filtro de la conciencia de los propios protagonistas de la historia. Cuando la literatura opera en su máximo esplendor se convierte en herramienta de la razón, porque la función de la literatura no es sino exponernos a lo problemático, a lo hipotético o a la serie de mundos posibles que se cifran en un texto. Es en ese sentido como señala Bruner que la literatura “subjuntiviza”, es decir, otorga extrañeza y hace dudoso lo evidente y cognoscible lo incognoscible. De ahí la rendida conclusión del autor: la literatura es “nuestra única esperanza contra la larga noche gris” (Bruner 160).

En una línea, si no similar, por lo menos sí afín, se entiende la articulada reivindicación de la imaginación literaria como herramienta de utilidad pública que en su día hiciese Martha C. Nussbaum. Dicha imaginación, en opinión de la filósofa estadounidense, que remoja en su trabajo las categorías de la *Poética* de Aristóteles, ha de ser asumida como un constituyente fundamental de una postura ética que nos pide que nos preocupemos por el bien de otras personas cuyas vidas están muy alejadas de la nuestra. De ahí que Nussbaum defina la fantasía como “the ability to see one thing as another, to see one thing in another” (*Poetic Justice* 36). Este tipo de pensamiento metafórico nos interpela desde el punto de vista moral, en tanto coadyuva a que podamos mirar las cosas desde un prisma que rehuye los modos recomendados por las ciencias sociales. Podría decirse que, en la teoría de Nussbaum, la imaginación literaria es una imaginación empática puesta al servicio del desarrollo de las capacidades humanas, como sostiene en otra de sus obras más conocidas:

Para hablar con propiedad sobre las emociones humanas se requiere experiencia en la vida de las personas, haber leído mucho sobre toda una serie de dificultades humanas, y estar dotados de un grado inusual de intuición y comprensión tanto del sufrimiento como de la alegría. (...) Los teóricos de las capacidades tienen que aprender todo lo que puedan de los trabajos experimentales en psicología, pero necesitan, asimismo, leer novelas, biografías, autobiografías e historiales psicológicos: cualquier cosa que pueda ayudarles a captar mejor esos complejos elementos de la experiencia humana en los que están cifradas nuestras esperanzas de culminación y estabilidad políticas (*Capacidades* 214-215).

También los mediadores, debemos aclarar, necesitan ejercitarse en esa misma disciplina para que, como ya hemos visto que indicaba Felipe Munita, los sujetos que conforman la parte de los lectores en el triángulo de la mediación, al que aludía Hanán Díaz, no sean presa fácil de los procesos de exclusión social. Para que sean, más bien, sujetos predispuestos a afrontar procesos emancipatorios.

4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA DE LA MEDIACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Resulta sintomático de un determinado inconsciente ideológico el que apliquemos en el lenguaje común el verbo “trabajar” a los libros infantiles con tanta naturalidad. Muchos adultos buscan, o buscamos, en la línea del modelo de mediación instrumental más evidente, libros que sirvan *para trabajar* tal o cual cosa, tal o cual objeto de conocimiento. Entre esos objetos de conocimiento, uno de los más habituales en la actualidad, y que más afecta a la labor de mediación lectora que se realiza con la infancia, es el de la educación emocional. De un tiempo a esta parte, las librerías infantiles están atestadas de libros que sirven *para trabajar* las emociones con la infancia, y se diría que no menos de adultos que los demandan. Merece la pena indagar en las razones que explican el que nos encontremos en esta situación.

Sin duda, la publicación en 1995 de *Inteligencia emocional*, el popular ensayo de Daniel Goleman, es un hito en ese proceso. A comienzos de la década de los noventa, Goleman era un periodista especializado en temas de divulgación científica que, aunque doctorado en Psicología, no ejercía como investigador. Por esos años se encuentra con un conocido trabajo publicado en 1990 por Peter Salovey y John D. Mayer (“Emocional Intelligence”), dos investigadores universitarios que trabajan en la estela de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Conforme a esos principios, Salovey y Mayer parten de que la inteligencia no es un bloque único, una cualidad sumativa, homogénea y cuantificable en una cifra, sino una realidad constituida por una serie de modelos que describen interrelaciones entre diferentes habilidades mentales. Es ahí donde se abre paso el concepto de inteligencia emocional: ellos hablan de un conjunto disperso de logros que aún no han sido apreciados, de procesos mentales conceptualmente relacionados que implican información emocional. Dichos procesos incluyen habilidades como las de apreciar y evaluar emociones en el propio yo y en otros, regular la emoción en el propio yo y en otros y usarla en sentidos adaptativos para la planificación sensible, la atención re-dirigida y la motivación. Ambos investigadores observan que, aunque tales procesos son comunes a todo el mundo, el modelo de inteligencia emocional que investigan presenta diferencias individuales a la hora de procesar estilo y habilidades. Y también que estas diferencias son importantes por dos razones: una de ellas es que ha habido una tradición centenaria entre los psicólogos clínicos que reconoce que la gente difiere en su capacidad de comprender y expresar las emociones; la otra, que tales diferencias están enraizadas en habilidades subyacentes que pueden ser aprendidas y, por lo tanto, pueden contribuir a la salud mental de las personas.

4.1. El discurso de la inteligencia emocional y su conversión en norma

Ante esta última afirmación, Goleman parece ver una oportunidad inmejorable para preguntarse por qué unas personas tienen éxito y otras no. *Inteligencia emocional* no es un libro científico, sino de divulgación. Lo que nos encontramos en él es a un periodista relatando casos de personas exitosas cuya buena fortuna se relaciona con una supuesta capacidad para la inteligencia emocional. Muy pronto el libro se convierte en un *best-seller* que se difunde internacionalmente. En los prólogos a las ediciones sucesivas a la primera, Goleman se ve obligado a reconocer que su obra ha contribuido, a su pesar, a implantar algunos mitos. El más conocido de ellos tal vez sea el archi-propagado acerca de que el 80% del éxito vital se debe a la inteligencia emocional. Siendo justos, hemos de reconocer que el libro no dice eso, sino algo quizá más socialmente paralizante: que el 80% del éxito vital se debe a causas diversas que no están relacionadas en modo alguno con la educación recibida o la cualificación académica de las personas. Con todo, tanto su discurso como los mitos que de él se generan tardan muy poco en convertirse en dominantes.

Si queremos rastrear cómo han llegado a alcanzar esa situación de privilegio, recordemos que la legitimación de un determinado discurso, como hemos visto que señalaba Juan Carlos Rodríguez, se produce a partir de un proceso de *teorización de y regreso a* una determinada ideología o conjunto de ideas-eje. Comencemos por la teorización. La gran cantidad de trabajos que se han tomado, y toman, en serio el concepto de inteligencia emocional a partir de la divulgación que de él realiza Daniel Goleman hace que sea imposible mencionarlos aquí. Quedémonos con que lo que tienen en común todos ellos es una formulación muy similar de la dicotomía entre razón y emoción que, como señalan Gordo y Barman (63), viene dándose desde la Ilustración. De acuerdo con este planteamiento, la razón sería el fundamento de la moralidad y el progreso, encarnados en un modelo de racionalidad occidental culturalmente masculino; la emoción, en cambio, daría habitáculo a la pasión, los instintos y la sexualidad, comunes a quienes se percibe que fallan en cumplir con ese modelo de racionalidad occidental (mujeres primitivas, clase trabajadora, locos y, por supuesto, niños). En España no faltan tampoco trabajos que siguen el modelo de Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda; Dueñas Buey). Lo que los caracteriza es que se revisten de una envoltura supuestamente humanística, que promete dotar a los sujetos de una competencia emocional que les permita ser felices y aumentar sus posibilidades de éxito profesional, social y económico. Por supuesto, tampoco carecemos de críticas a este concepto hoy tan dominante y a sus usos. Hay quienes reconocen en el discurso que lo acompaña un soterrado compromiso con la lógica del mercado de la llamada ideología neoliberal (Dueñas Buey 803), quienes señalan su

connivencia con las disciplinas *psy* en tanto campos supuestamente neutros que opacan sus pretensiones de dominio social (Menéndez Álvarez-Hevia), e incluso quienes denuncian su asociación con la psicología positiva, triunfante desde hace veinte años, pero de dudoso estatus científico (Cabanas e Illouz). Sin embargo, estas críticas representan la pluralidad de voces discordantes que orbitan allá donde hay una ideología o conjunto de ideas-eje dominante. Una de esas ideas-eje puede reconocerse sin demasiados problemas en la asociación que ha llegado a establecerse entre el concepto de inteligencia emocional y una determinada, aunque difusa, idea de éxito personal y social. Así lo detecta Hartley (16-17) y lo suscriben de pleno otros trabajos (Dueñas Buey 93), llegando alguno de ellos a afirmar, incluso, que “no cabe duda de que el siglo XXI será un tiempo más amable y estimulante para todos con futuros ciudadanos con más IE” (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda 433). Contemplada esa afirmación con la perspectiva que otorgan las dos décadas de distancia transcurridas desde que fuese formulada, hay razones para dudar de ello.

En todo caso, asentada esta fase de teorización, comienza la de regreso a ese discurso ideológico, que se propaga a través de los diferentes aparatos ideológicos, como puedan serlo los medios de comunicación o el propio sistema educativo. Una vez entra en este último, el concepto de inteligencia emocional muta en el de educación emocional. No es infrecuente que, incluso desde las aulas universitarias, se enseñe hoy que la escuela, la institución educativa en general, no solo ha sido tradicionalmente fría y cerebral, sino que además ha desistido de modo irresponsable de enseñarnos a gestionar nuestras propias emociones. Solo desde la creencia en que las emociones constituyen la clave última de la interpretación del mundo, la naturaleza humana misma, puede afirmarse esto con total tranquilidad.

De este modo, el discurso en torno a la inteligencia emocional y a su derivado, la educación emocional, queda legitimado y comienza a convertirse en hegemónico. Los signos de esta hegemonía no son opacos, de hecho: basta con ver la insistencia que muestra la industria editorial actual en la producción de libros infantiles sobre emociones. Desde hace mucho, los adultos nos hemos puesto a “trabajar” los postulados de esta ideología de lo emocional con los más pequeños, convirtiéndola en sentido común. En ella depositamos las esperanzas de éxito social y felicidad que tenemos con respecto a la infancia, y con ella se alía el mercado en su afán de proporcionar un suministro continuo de todo tipo de materiales diseñados para cubrir esta necesidad sobrevenida. La mediación instrumental es lo que contribuye a afianzar y a apuntalar este estado de cosas.

4.2. La infancia como superficie ideológica

Se ha llegado a describir al niño como “a rich surface on which to project the new psychological terms and corresponding forms, of social and economic relations” (Gordo López y Burman 78). La creencia generalizada da por hecho que la producción de literatura infantil se deriva de la capacidad de los adultos para leer la subjetividad de la infancia, como si partiésemos, en primer lugar, de lo que esta es para pasar después a destinarle obras capaces de suplir sus expectativas. Sin embargo, hace ya mucho que deberíamos prevenirnos ante esta suposición: “Children’s fiction rests on the idea that there is a child who is simply there to be addressed and that speaking to it might be simple. It is an idea whose innocent generality covers up a multitude of sins” (Rose 1). Hablamos demasiadas veces, como indica la propia Rose, de un receptor sin contar con el receptor. Hemos de reconocer, pues, una seria limitación a la hora de escribir sobre literatura infantil: la imposibilidad de salir de lo que Maria Nikolajeva llama “*aetonormativity* (Lat. *aeto-*, pertaining to age), adult normativity that governs the way children’s literature has been patterned from its emergence until the the present day” (Nikolajeva 16). Lo queramos o no, en tanto mediadores adultos participamos de lleno en ese proceso de construcción de subjetividades que se basa en la ilusión de que podemos moldear las infantiles a nuestra conveniencia, ignorando que la norma de la lectura ya construye la subjetividad adulta tanto como lo hace con la infantil. Así es como permea en todos los estados la idea misma de la inteligencia emocional, tal cual lo han denunciado algunos autores (Manrique Solana; Menéndez Álvarez-Hevia; Cabanas e Illouz).

El modelo de mediación instrumental no solo no rehúye este proceso, ni se muestra crítico frente a él, sino que surge del hecho mismo de haberlo naturalizado. De lo contrario, no se explicaría que prácticamente no haya un aula de Educación Infantil en España que no tenga como una de sus lecturas de cabecera *El monstruo de colores*, de Anna Llenas. No cabe duda de que se trata tan solo del exponente más conocido de una muy cuantiosa producción editorial de libros para niños centrados en la gestión emocional. *El monstruo de colores* pretende enseñar que las emociones son algo controlable, que basta con saber identificarlas y reconocerlas (que basta con nombrarlas, en suma) para tenerlas bajo control. Se incide en lo individual, como si lo que proporcionase no fuera otra cosa que un manual para el autodomínio. Cabe interpretar eso, no obstante, de este modo: “la cultura contemporánea se ha volcado hacia reconocer el valor de lo emocional, sin embargo sigue supeditando estas [las emociones] a lo racional para controlarlas y para evitar cualquier desborde (especialmente en tiempos de creciente incertidumbre)” (García González 27). Desde una perspectiva mucho más general, el éxito de *El monstruo de colores* no deja de

ser un síntoma de cómo las expectativas adultas de éxito se inscriben en esa superficie psíquica infantil que damos por hecho ingenuamente que es transparente para nosotros. A esto lo podemos llamar, en efecto, un acto de *aetocentrismo*.

Más complejo será siempre el modelo de mediación narrativa. En primer lugar, porque se propone cumplir con fines que no necesariamente son identificables, o no al menos fuera de las posibilidades que ofrecen los propios libros. A modo de ejemplo, podríamos poner algunos casos que muestran cómo los itinerarios se diversifican en los libros que vamos a nombrar. No los escogemos porque su calidad literaria sea más destacable que la de, por ejemplo, *El monstruo de colores*, aunque lo sea, sino porque en ellos se abren expectativas más insospechadas y demandantes. Estas son algunas de las que vamos a señalar:

- a) Si hablamos de clásicos como *Frederick*, de Leo Lionni, hablamos de libros que no hablan de emociones, sino que son emocionantes en sí mismos. Frente al moralismo utilitarista que fábulas como la de la cigarra y la hormiga han tratado de inculcar siempre a la infancia, contar la historia de un ratón poeta que pone el acento en la utilidad del trabajo poético frente a la alienación que conlleva una vida sometida al puro trabajo manual supone dirigirse a la infancia con seriedad. Otros libros transitan por el terreno de lo insospechado y lo sorprendente, desautomatizando la lógica de lo cotidiano y los procederes normativos, como sucede, por ejemplo, con *Flix*, de Tomi Ungerer. Narra esta la historia de un matrimonio gatuno que anhela tener un hijo: cuando por fin lo consigue y la señora Garra alumbró a Flix, este resultara ser un perro. Pese a ser aceptado por sus padres y criado con amor, el mundo que rodea a la familia no siempre parece estar por la labor de pasar por alto el conflicto que esta anomalía genética instala de pronto en un microcosmos de jerarquías bien establecidas.
- b) Algunos libros nos demandan incluso leer de otra manera, o no exactamente leer. De esta realidad nos habla la proliferación de libros álbum de los denominados *silentes o mudos* (es decir, sin texto). *Emigrantes*, de Shaun Tan, no está tan claro que haya sido elaborado pensando que su receptor objetivo sea el público infantil, pero no cabe duda de que hubiera sido una obra inimaginable sin la continua experimentación que hace el autor australiano con los códigos tradicionales de los libros infantiles, especialmente del álbum. Otro tanto podría decirse de los tres volúmenes que componen *La trilogía del límite*, de la coreana Suzy Lee: *Espejo* pone imágenes al juego de la identidad, a la difícil delimitación de lo corpóreo y su duplicación, como sucede en una vida cotidiana cada vez más escindida entre lo que somos y lo que mostramos en los espacios virtuales; acaso el mito platónico de

la caverna no pueda contar con una reelaboración mejor que la que nos ofrece *Sombras*, donde el juego intelectual no cierra la posibilidad de que lo proyectado sea tan verdadero o más que los cuerpos opacos; y *La ola*, quizá el libro más conocido de la serie, cuestiona la idea misma de que la lectura pueda comenzar a construir sus múltiples sentidos ignorando la materialidad del objeto libro.

- c) Por supuesto, no se escatiman los casos difíciles. Y no siempre lo narrado pretende mostrar una solución, al modo de la autoridad del *No Hitting!* de la que hablábamos al comienzo de este artículo. El encuentro con la otredad se muestra, por ejemplo, en *Los Carpinchos*, de Alfredo Soderguit. Pero si bien este presenta un conflicto que se acaba superando, hay propuestas que resultan mucho más crudas: *Zorro*, de Margaret Wild, retoma elementos de la fábula para hablar de temas tan incómodos como la soledad o el resentimiento, sin que pueda decirse que la solución sea precisamente feliz. Incluso las ilustraciones en acrílico de Ron Brooks nos plantean una propuesta estética difícil por atípica, construida a partir de un trazo a veces nervioso y agresivo.
- d) Los temas delicados, como la enfermedad o la muerte, que son de especial predilección para la literatura instrumentalizada, en la que se presentan aproximaciones terapéuticas, desde el punto de vista del modelo de mediación narrativa nos demanda una búsqueda de libros que insinúen más de lo que muestran. Como precisamente hace *Memet*, un reciente cómic infantil ilustrado por Noémí Marsily, sobre un guion de Isabelle Cieli, que hace un uso magistral de la elipsis y la elusión para perfilar los problemas que acarrearán consigo una niña y un niño que se encuentran fortuitamente en un camping durante las vacaciones de verano. Ninguno de los dos habla con el otro del dolor que arrastra (en realidad, ni siquiera hablan el mismo idioma), pero nos basta con ver cómo miran el mundo para detectarlo nosotros.
- e) La política no está excluida, e incluso no está exenta de un tratamiento muy abierto: de la autoridad y su contrapartida, la desobediencia, habla *¡De aquí no pasa nadie!*, una genialidad que debemos a los portugueses Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho. Lo mismo podría decirse de *El rey cerdo*, de Koos Meinderts y Emilio Urberuaga, que retoma un viejo cuento italiano del Renacimiento para darle nuevo vuelo en la coyuntura de problemas contemporáneos tan dispares como la tentación del poder o las formas de consumo irresponsable y desaforado.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Podría decirse que resulta empobrecedor, amén de poco aclaratorio, reducir el concepto de ideología a su acepción más eminentemente política, así como el dar por hecho que, en el caso de la literatura, la ideología es aquello que construye un autor para inculcárselo a un lector. En este trabajo hemos tratado de hacer ver que el conjunto de ideas-eje que construye la ideología, en virtud de los procesos de legitimación y hegemonía de que es objeto cuando se convierte en dominante, es algo que afecta por igual a la figura del emisor y a la del receptor. En ese terreno compartido, cuando hablamos, en concreto, de literatura infantil, tiene lugar la labor de mediación, que está atravesada asimismo por una norma ideológica dominante que ha de entenderse como norma de la lectura.

La omnipresencia que dentro de dicha norma tiene el discurso actual sobre la inteligencia emocional opaca el carácter profundamente instrumental de este, que viene a ser el respaldo para las expectativas de éxito social que los adultos depositamos en nuestra percepción de la infancia. A ese respecto, conviene, como algunos autores de los aquí citados han reclamado desde hace mucho, centrarnos siempre en la literatura infantil, deslignándola de la proliferación de libros para niños. Aunque a menudo se confundan, ambas cosas no son la misma. Mientras que los segundos se explican por su carácter utilitarista, la literatura, y en especial la literatura infantil, sigue siendo aquello que, por suerte, nunca acabamos de saber del todo para qué sirve.

OBRAS CITADAS

- Aguilar**, Consol. "Censura y LIJ." *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, no. 312, 2023, pp. 11-28.
- Balmès**, Thomas. "Babies." Focus Features, Chez Wam, Studiocanal, Canal+, 2010.
- Bloom**, Harold. *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. 4ª ed., Anagrama, 2013.
- Bruner**, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, 2010.
- Cabanas**, Edgar y Eva Illouz. *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós, 2019.
- Carandell**, Josep Maria. "Reflexiones sobre la literatura llamada infantil." *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 32, no. 20-25, 1977.
- Cervera**, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. 2ª ed., Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero, 1992.

- Dueñas Buey**, María Luisa. "Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa." *Educación XX1*, vol. 5, no. 1, 2012, pp. 77-96, doi:10.5944/educxx1.5.1.384.
- Etxaniz Erle**, Xabier. "La ideología en la literatura infantil y juvenil." *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, no. 27, 2004, pp. 83-96.
- Fernández-Berrocal**, Pablo y Desiree Ruiz Aranda. "La inteligencia emocional en la educación." *Revista Electrónica de Investigación Psicológica*, vol. 15, no. 6, 2008, pp. 421-36, <https://bit.ly/41FOi0a>.
- García González**, Macarena. *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados, 2021.
- Goleman**, Daniel. *Inteligencia emocional*. Kairós, 1996.
- Gordo López**, Ángel J. y Erica Burman. "Emotional Capital and Information Technologies in the Changing Rhetorics around Children and Childhoods." *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2004, no. 105, 2004, pp. 63-80, doi:10.1002/cd.111.
- Hanán Díaz**, Fanuel. *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- Hartley**, David. "The Instrumentalisation of the Expressive in Education." *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, no. 1, 2003, pp. 6-19, <https://bit.ly/3ZdLHLx>.
- Hollindale**, Peter. "Ideology and the Children's Book." *Signal*, vol. 55, 1988, p. 3, <https://bit.ly/42wtPMi>.
- Machado**, Ana Maria. "Ideología y libros Para Niños." *Educación y Biblioteca*, vol. 12, no. 112, 2000, pp. 24-33, <https://bit.ly/45GvUXY>.
- Manrique Solana**, Rafael. "La cuestión de la inteligencia emocional." *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 35, no. 128, 2015, pp. 801-14, doi:10.4321/S0211-57352015000400008.
- Menéndez Álvarez-Hevia**, David. "Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo." *Revista Española de Pedagogía*, vol. 76, no. 269, 2018, pp. 7-23, <https://bit.ly/3P2J1f2>.
- Mouffe**, Chantal et al. "Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe." *História, Ciências, Saúde*, vol. 21, no. 2, 2014, pp. 749-63.
- Munita**, Felipe. *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro, 2021.
- Nikolajeva**, Maria. "Theory, Post-Theory, and Aetonormative." *Neohelicon*, vol. 36, no. 1, 2009, pp. 13-24, doi:10.1007/s11059-1002-4.
- Nodelman**, Perry. *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia, 2020.

- Núñez Delgado**, María Pilar. "Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades." *Enunciación*, vol. 14, no. 1, 2009, pp. 7-21 doi: 10.14483/22486798.3214
- Nussbaum**, Martha C. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press, 1995.
- Nussbaum**, Martha C. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. 10ª ed., Paidós, 2021.
- Pérez Parejo**, Ramón y José Soto Vázquez. "¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica De La Literatura." *Revista Española de Pedagogía*, vol. 73, no. 262, 2015, pp. 483-98, <https://bit.ly/460E39o>.
- Prince**, Nathalie. *La littérature de jeunesse*. 3ª ed., Armand Colin, 2021.
- Rodríguez**, Juan Carlos. *La norma literaria*. Debate, 2001.
- Rose**, Jacqueline. *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. The MacMillan Press, 1984.
- Rousseau**, Jean-Jacques. *Emilio o De la educación*. Alianza, 2011.
- Sendak**, Maurice y Virginia Haviland. "Questions to an Artist Who Is Also an Author: A Conversation between Maurice Sendak and Virginia Haviland." *The Quarterly Journal of the Library of Congress*, vol. 28, no. 4, 1971, pp. 262-80, <https://bit.ly/3Pe8273>.
- Said**, Edward. *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate, 2011.
- Salovey**, Peter y John D. Mayer. "Emotional Intelligence." *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, no. 3, 1990, pp. 185-211, doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Sánchez Corral**, Luis. "(Im)Posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso." *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, vol. 14-15, 1992, pp. 525-60.
- Stephens**, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, 1992.
- Van der Linden**, Sophie. *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard, 2021.