

## Palabras preliminares

Ignacio Ceballos Viro  
Universidad Camilo José Cela

—Papá —dijo—, ¿no podrías comprarme algún libro?  
—¿Un libro? —preguntó él—. ¿Para qué quieres un  
maldito libro?  
—Para leer, papá.

(Roald Dahl, Matilda)

Unos niños con sus padres. Salen al parque a jugar, meriendan, se encuentran con los nietos de los vecinos y se miran, se miden, luego juegan mientras los adultos hablan sobre cosas incomprensibles, y después los llevan a dar un paseo antes de volver a casa para preparar la cena. Tal vez ven algo en una pantalla, tal vez no, y luego llega todo el rollo de lavarse los dientes, ponerse el pijama, empezar a sentir la incertidumbre de si será hoy fácil quedarse dormidos, así que “cuéntame un cuento”, o “léeme un poco más”, dicen, y sus deseos se cumplen. Después la luz se va y sueñan y sus cerebros en desarrollo tratan de asimilar y ordenar todo lo que acaban de vivir.

Unos adolescentes con sus amigos. Salen del instituto donde han tratado, con mayor o menor fortuna, de consolidar su imagen personal, de fantasear con la creación de proyectos idealistas, de mantener elevada su autoestima, de entenderse y entender a los otros, a las otras, de disimular o aceptar ese nuevo crecimiento que les ha sobrevenido tan de golpe, de olvidar acaso ese problema inabarcable que les llena la cabeza desde ayer por la tarde, aunque mañana puede que ya lo hayan olvidado. Y mientras tanto, simultáneamente, se esfuerzan por atender a las dinámicas de clase, aprender lo que los adultos les han mostrado hoy, leer y entender tantas líneas, tantas páginas. A la salida quedan, ven en sus pantallas tales y tales vídeos, leen decenas de mensajes, les regaña alguien que pasaba por ahí por hacer ruido, charlan, comen en sus casas, meriendan, se fascinan por algo que ha grabado o escrito alguien (mayor que ellos) y que sienten que ha sido dicho exactamente para ellos; se enfadan por algo que les han dicho sus padres que parecen no entender nada de nada; luego hacen sus planes, hacen

tiempo, hacen deberes (ojalá no), asumen alguna tarea en casa, cenan, piensan, leen, trasnochan, duermen, tal vez sueñan.

Y los padres y los profesores y los maestros y los vecinos ancianos y el que pasaba por allí, y los autores de los libros, de los cuentos, de los vídeos, series y películas, de los memes y los podcasts... Todos adultos. Todos allí, junto a los niños y adolescentes, pegados a su mundo, necesarios, observados, admirados, discutidos, escuchados, ignorados, siempre presentes. Siempre tratando de influir. Usando las palabras y los actos como medios para educar a esa generación siguiente, continuamente, con consciencia o sin ella, con acierto o sin él.

Que la generación previa quiere influir en las ideas de la generación más joven es algo que cualquiera que tenga hijos, sobrinos, nietos o se rodee de la infancia puede atestiguar. Hay un deseo de continuidad, de reproducción del mundo de ayer en el de mañana. Esto que parece tan evidente forma parte de un proceso que los antropólogos denominan “enculturación” (“socialización” podría ser su equivalente sociológico) y que podríamos definir como la adquisición de valores y rasgos culturales (formas de pensar, sentir y actuar) necesarios para vivir en una sociedad concreta.

Al producirse la enculturación durante las primeras edades de los individuos, la familia y la escuela son los principales agentes enculturadores en muchos de los lugares donde vivimos hoy en día. La literatura infantil y juvenil ejerce aquí un rol de enculturación secundaria, pues se convierte en una herramienta usada por los adultos, deliberadamente o no, para esta transmisión cultural. Los autores y el sistema literario (editores, bibliotecarios, mediadores...) se erigen así en colaboradores de esta enculturación, junto con otros muchos agentes como los creadores de contenido audiovisual, de juguetes y juegos, etc.

En la escuela hay profusión de todos estos productos culturales, y a veces se recurre a ellos de un modo un tanto forzado. De hecho, muchos docentes esgrimen con frecuencia, como justificación para leer una novela, acudir al teatro o seleccionar un poema, el que “trabaja” tal o cual asunto, que puede ir desde el otoño hasta las mujeres científicas, pasando por el *bullying*, la historia del país, la igualdad de género, la erradicación de la pobreza... por poner algunos ejemplos temáticos y hasta éticos. El sistema escolar es bastante consciente de que los textos literarios son vehículos para los conceptos y valores, y así llega a utilizarlos de un modo instrumentalizado. Sin embargo, muchas voces se han alzado contra esta instrumentalización educativa (en España: Cerrillo, Cervera, Colomer); que “no hay que pedir nada a cambio” a la literatura, que no hay que “encargar el más mínimo trabajo” al respecto (Pennac 123), que “la lectura debería hacerse siempre por el

interés o el valor intrínseco de lo que se lee” (Bettelheim y Zelan 31, remontándose a Huey), que hay que abrirse a “un acto de confianza por parte del educador ante unos resultados [de la literatura] que escapan en gran medida a su control” (Cervera 342), y que querer enseñar un contenido curricular con un cuento sería como querer enseñar anatomía con la Venus de Milo (Bryant 20). La experiencia de las conversaciones literarias (Chambers; Valls, Soler y Flecha) nos muestra que la literatura está cargada de significación para todas las edades y que cada individuo es capaz de asimilar e integrar aquellos planteamientos y valores que encajan en sus marcos cognitivos, sin que nadie se los imponga. La literatura ya sabe lo que tiene que hacer y lo hace tranquilamente, extendiendo sus raíces fuera de nuestra vista.

Así, esta dialéctica de lo que la literatura podría transmitir “instrumentalizadamente” y lo que la literatura transmite por sí misma nos lleva a la cuestión de la ideología de la literatura infantil y juvenil.

La literatura es, de algún modo, un mecanismo de reproducción de los códigos éticos y sistemas de valores de la sociedad en la que se transmite y [...] responsable asimismo de una retroalimentación negativa que mantiene los pilares materiales del sistema [cultural de una época]. Un texto subversivo y novedoso, pese a que hoy pueda formar parte del canon de lecturas infantiles, normalmente padeció innumerables críticas en su momento histórico (Ceballos Viro 195).

Evidentemente, la acción de la literatura en la cultura responde a ser “hija de su tiempo” (Bravo-Villasante 27-36), en el sentido de que refleja los valores e ideas mayoritarias o lo que se considera normal. Pero no solo eso, sino que también caben excepciones, esos textos que rompen con algún aspecto de la tradición cultural. Es lo que Ralph Linton (206-7) denominaría características “alternativas” de una cultura: hábitos, ideas y respuestas que no son comunes a toda la población, como sí lo son los “universales” y las “especialidades” en su teoría. Esto es lo que permite la variación y la evolución cultural, y al mismo tiempo lo que hace que no podamos hablar de una única ideología transmitida por la literatura en sociedades tan complejas como la nuestra.

Desde las moralejas de las fábulas clásicas a la colección “A favor de las niñas” de Adela Turin en los años 1970, o a las webs de “cuentos con valores” que plagan hoy internet, pasando por la influyente pedagogización de Arnaud Berquin en el siglo XVIII, la literatura infantil ha vivido tensionada entre la libertad imaginativa y la moralización (tal vez, remontándonos más atrás, entre el *delectare* y el *prodesse* horaciano). Hay autores y obras que se alinean más en un sentido que en otro, y sin embargo esto no se traduce en dos

grados opuestos de transmisión de mensajes ideológicos, sino solo en dos grados diferentes de consciencia de ello. Como bien aclara Zipes (20),

Even when some writers questioned the manipulative purpose of middle-class utilitarianism, and even when opposing factions fought tooth and nail over the welfare of the young, for imagination against rationalism, these individuals and groups always sought to set their own socialized models for the socialization of the young.<sup>1</sup>

Es cierto que hoy la mayoría de autores rechazaría, como si fuera una acusación, la idea de transmitir mensajes en sus obras... Esto se vincularía demasiado con un propósito escolar que se suele ver como ajeno a las obras de calidad, y que, de algún modo, les quitaría prestigio. Y sin embargo, como explicó maravillosamente M. T. Anderson, un autor no puede escapar de la ideología: "Ideology is always present, vibrating in the text, whether it's there consciously or unconsciously. We can't escape it. It structures our stories. It informs our cast of characters. It imparts a feeling of rightness or wrongness to our plot resolutions" (372)<sup>2</sup>.

Así pues, hoy en día, podríamos preguntarnos cuáles son los mensajes y los valores que transmite mayoritariamente la literatura escrita para niños y qué posiciones alternativas conviven con esa hegemonía. Es decir, en qué concepciones del mundo se encultura a las siguientes generaciones. Pese a lo osado de la tentativa, en España se ha elaborado algún estudio en este sentido, como el exhaustivo estudio de valores de Nieto Martín y González Pérez, o los más centrados en la literatura vasca de Etxaniz; y varias especialistas (Colomer 143-159; Lluch 34-35) también han reunido sus conclusiones con respecto a la narrativa. Podemos plantearnos con ellos: ¿hasta qué punto hoy en día los autores se adhieren a una ideología políticamente correcta? ¿Siguen siendo el pacifismo, el respeto a la diversidad, la recuperación de la memoria histórica o la armonía con la naturaleza valores en alza ya entrado el siglo XXI? ¿Se ha diluido el antiautoritarismo de décadas pasadas, o al contrario? ¿Cuál es la visión común sobre el género, el sexo y el cuerpo? Las preguntas nos llevan hacia aspectos muy concretos que tienen una clara presencia en nuestros debates sociales.

---

<sup>1</sup> "Incluso cuando algunos escritores cuestionaban el propósito manipulador del utilitarismo de la clase media, e incluso cuando facciones opuestas luchaban con uñas y dientes por el bienestar de los jóvenes, por la imaginación frente al racionalismo, estos individuos y grupos siempre buscaron establecer sus propios modelos socializados para la socialización de los jóvenes" (trad. propia).

<sup>2</sup> "La ideología siempre está presente, vibrando en el texto, ya sea consciente o inconscientemente. No podemos huir de ella. Estructura nuestras historias. Da forma a nuestro elenco de personajes. Inculca una sensación de justicia o injusticia a las resoluciones de nuestra trama" (trad. propia).

En el ámbito internacional, uno de los estudios fundacionales en el campo de la ideología en la literatura infantil y juvenil corresponde a John Stephens, cuya participación en este número monográfico tenemos que celebrar. No trataba en su libro de 1992 solo de constatar que la literatura transmite ideología a diferentes niveles (algo ya analizado a fondo por Hollindale), sino también cómo la subjetividad del lector puede asimilarla o rechazarla (entre otras posibilidades), cómo se manifiesta de forma distinta en la literatura histórica o en la fantástica, o cómo se transmite en cada obra en concreto.

En este número monográfico de *Verbeia* nos hemos querido decantar por estos temas, con la pretensión de acercarnos a las formas explícitas y también a las menos evidentes de transmisión de contenido ideológico en la literatura. Es decir, cómo y hasta qué punto la literatura se vuelve o no reproductora de conductas de la generación anterior. Partiendo del hecho de la enculturación y de la literatura infantil y juvenil como agente enculturador secundario de las nuevas generaciones, enfocamos los estudios hacia la comprensión de las fuerzas más sutiles, las mareas profundas, los movimientos menos perceptibles del proceso de transmisión ideológica. Queremos ver qué ideas, actitudes, valores y tabúes están inmersos en lo no marcado, en lo no-cuestionado, en lo que resulta “obvio” o “de sentido común”. Así, nos importan especialmente lo que Hollindale (30-32) llamaba “writer’s unexamined assumptions” (presuposiciones no deliberadas del autor, podríamos decir) así como el modo en que la época en que vivimos se convierte en fuerza dominante para recalcar determinados significados, tanto por parte del autor como en la interpretación del lector.

El monográfico comienza con el artículo de Juan García Única sobre la conformación de una norma de lectura en los procesos de mediación literaria. El autor establece unas bases teóricas que constituyen una perfecta introducción a este número, explicando a fondo algunos de los conceptos que hemos incoado en estas palabras preliminares, así como iluminando también los recovecos más umbríos, los senderos menos transitados, de este campo de estudio. Sobre ese fundamento, nos desplaza hacia la figura del adulto mediador que usa la literatura para establecer una hegemonía ideológica, una norma, especialmente en el caso en el que se centra: el de los libros “para trabajar” emociones. Tras analizar esta tendencia, la contrapone a una propuesta muy concreta y ejemplificada de “mediación narrativa” que se aleja del utilitarismo con el fin de ofrecer a los niños “el potencial emancipador de la literatura”, en palabras del autor.

A continuación se presenta el artículo de John Stephens y Sung-Ae Lee acerca de las adaptaciones cinematográficas de novelas infantiles escritas tras la Segunda Guerra Mundial. En particular, se estudian las versiones de cine de animación de Yonebayashi

Hiromasa de *The Borrowers* de Mary Norton y de *When Marnie was There* de Joan G. Robinson. Escritas en la posguerra, esas novelas incorporaban una nueva ideología acerca de la infancia, caracterizada por un imperativo de bienestar y supervivencia de los menores complementada de algún modo con una sensación de “indeterminación ontológica”, y que se representó mediante varios rasgos de estilo que los autores del artículo detallan. Cómo se ha adaptado esta indeterminación a otro código (el fílmico) y a otros espacios y tiempos, así como el modo en que se posibilita la intersubjetividad con el lector/público, son objeto central de análisis. A lo largo del artículo, asimismo, se explican ciertos saltos ideológicos interesantísimos (como aquellos referidos a los códigos de comportamiento social) que se han producido en estas adaptaciones.

El artículo de Áine McGillicuddy también se relaciona con la Segunda Guerra Mundial, al tratar sobre el Kindertransport o rescate de miles de niños judíos fuera de la órbita nazi y su traslado a Reino Unido. La autora analiza el tratamiento que se le da en las dos novelas irlandesas para niños que existen sobre este asunto: *Faraway Home*, de Marilyn Taylor, y *The Hunt for David Berman*, de Claire Mulligan, separadas 25 años entre sí. McGillicuddy se centra en las motivaciones y puntos de vista de las novelistas y en cómo se representa una realidad histórica tan delicada a los lectores de varias décadas después. Partiendo de la dicotomía (ya apuntada aquí) entre instrucción y deleite, a lo largo del artículo la autora nos hace palpable el diferente grado de compromiso de estas novelas históricas con la formación social, educativa y cultural de los lectores. Asimismo, nos ofrece una relación con otros ejemplos de literatura infantil y juvenil sobre la Segunda Guerra Mundial que resulta sumamente sugestiva.

Nos pareció importante, al configurar la temática de este número monográfico de *Verbeia*, incluir artículos sobre los géneros poético y teatral, y no solo sobre narrativa infantil y juvenil, ya que aquellos han sido aún menos estudiados desde el punto de vista que nos ocupa. Así, el cuarto artículo de este número nos lleva a la poesía infantil contemporánea. Su autora, Begoña Regueiro, expone su función en la educación literaria y también en la transmisión de valores, y por ello se pregunta por qué es sistemáticamente olvidada en buena parte del sistema escolar. En su análisis de ocho poemarios recientes destinados a lectores infantiles (de Mar Benegas, Leire Bilbao, Liliana Cinetto, Carmen Gil, Pedro Mañas, Fran Pintadera, Ana María Romero Yebra y Rosa Ureña) se centra en la representación de identidades y roles genéricos a través del análisis de los personajes femeninos. En ellos descubre ciertas contradicciones: en ocasiones los valores asociados a esas representaciones no se corresponden con lo que cabría esperar en el contexto actual. Es muy interesante la búsqueda de estereotipos que perviven de forma explícita o simbólica,

y el hecho de no centrarse únicamente en el estudio del texto, sino también de las ilustraciones y de las intertextualidades con los cuentos tradicionales.

Finalmente, el último artículo trata de la enculturación a través del teatro para adolescentes. Este estudio de Llergo y Ceballos Viro se ocupa de analizar la visión sobre la adolescencia de los creadores de teatro joven en España, y por lo tanto describe el panorama de aspectos culturales que se transmiten en las obras a través de ideas explícitas, representaciones de la normalidad y estereotipos. En concreto, los autores abundan en la enculturación específica de este teatro en cuanto al sexo, la política y los conflictos de la adolescencia. A través de una metodología de visionado de las obras, cuestionarios a seis proyectos de creación teatral (El Aedo, La Joven, La Nave, Mundo Quinta, Ultramarinos de Lucas y Ventrículo Veloz) y una entrevista abierta en forma de coloquio con adolescentes y dramaturgos, actores, productores y directores, deducen que la visión del mundo que se ofrece en las principales compañías posee una línea ideológica (en el mejor sentido de la palabra) muy nítida.

Nos gustaría contribuir con este número monográfico de *Verbeia* a la consideración de la literatura infantil y juvenil como una categoría que merece su estudio al más alto nivel. Añadir una perspectiva social y antropológica al análisis literario da como resultado esta consciencia de la transmisión compleja de modelos, valores, normas, normalidades, pautas de conducta, creencias, actitudes, ideas de una generación adulta (creadora y mediadora) a una más joven (receptora) en el sistema LIJ. Y no estamos solos. Sabemos que hay expertos en diferentes lugares del mundo empeñados en la misma causa. En la Universidad Camilo José Cela, a través del proyecto LIJACE, algunos de los autores de estas páginas apostamos por esa línea y por generar una epistemología para el estudio de la producción y reproducción de normalidades y modelos culturales, así como para la detección de mensajes implícitos que se producen en la creación y recepción de los textos.

En un volumen como este hay muchas lagunas, ineludibles por las dimensiones propicias para un número de revista académica. Es una ausencia dolorosa para mí, personalmente, la tradición oral y también el álbum ilustrado, entre otras. Creo, sin embargo, que ofrecemos finalmente un buen balance de la situación actual de estos estudios, integrando perspectivas más generales con el análisis de obras representativas, y que el lector especializado disfrutará con la lectura de estas páginas. Ojalá sirva para sumergirnos después otra vez en las obras para niños y jóvenes, con la conciencia de su fabulosa calidad y de que, al mismo tiempo, nos hablan de cómo se ve a sí misma nuestra sociedad y cómo nos gustaría que fuera en el futuro.

## Introductory Words

*'Daddy', she said, 'do you think you could buy me a book?'  
'A book?' he said. 'What d'you want a flaming book for?'  
'To read, Daddy.'*

*(Roald Dahl, Matilda)*

Children with their parents. They go to the park to play, have a snack, meet the neighbours' grandchildren and look at each other, measure each other, then play while the adults talk about incomprehensible things, then take them for a walk before going home to prepare dinner. Maybe they watch something on the screen, maybe they don't, and then comes the whole drag of brushing their teeth, putting on their pyjamas, starting to feel uncertain about whether it will be easy to fall asleep tonight, so "tell me a story" or "read me some more", they say, and their wishes are granted. Then the light goes out and they dream, and their developing brains try to assimilate and organise everything they have just experienced.

Teenagers with their friends. They leave the school where they have been trying, with more or less success, to consolidate their personal image, to wander about creating idealistic projects, to keep their self-esteem high, to understand themselves and others, to hide or accept this new growth that has come so suddenly, to perhaps forget that insurmountable problem that has been occupying their minds since yesterday afternoon, although tomorrow they may have already forgotten it. And meanwhile, at the same time, they strive to pay attention to the dynamics of the class, to learn what the adults had taught them today, to read and understand so many lines, so many pages. At the exit, they meet, they watch this or that video on their screens, they read dozens of messages, they are scolded by someone passing by for making noise, they chat, they eat at home, they have a snack, they are fascinated by something that someone (older than them) has recorded or written and they feel it was conveyed just for them; they get angry about something said by their parents who don't seem to understand anything at all; then they make their plans, make time, do homework (hopefully not), do some chores at home, eat dinner, think, read, stay up late, sleep, maybe dream.

And the parents, and the teachers and educators, and the elderly neighbours, and whoever passed by, and the authors of the books, the stories, the videos, the series, the films, the memes, and the podcasts... All the adults. All there, along with the children and teenagers,



glued to their world, needed, watched, admired, discussed, listened to, ignored, always present. Always trying to influence. Using words and actions as a means of educating the next generation, constantly, consciously or not, rightly or wrongly.

Anyone who has children, nephews, nieces, grandchildren or is close to childhood can attest to the fact that the previous generation wants to influence the ideas of the next generation. There is a desire for continuity, for the reproduction of yesterday's world in tomorrow's world. This is part of a process that anthropologists call "enculturation" ("socialisation" might be its sociological equivalent), which we might define as the acquisition of values and cultural traits (ways of thinking, feeling and acting) necessary for living in a particular society.

Since enculturation takes place at an early age, the family and the school are the main agents of enculturation in many of the places where we live today. Children's and young adult's literature plays a secondary role in enculturation, as it becomes a tool used, consciously or not, by adults for this cultural transmission. Authors and the literary system (editors, librarians, mediators...) thus become collaborators in this enculturation, along with many other agents such as producers of audiovisual content, toys and games, etc.

There is an abundance of all these cultural products in schools, and sometimes they are used in a somewhat forced way. In fact, many teachers often justify reading a novel, going to the theatre or choosing a poem on the grounds that it "works on" this or that issue, from autism to women scientists, from bullying to the history of the country, from gender equality to the eradication of poverty... to name but a few thematic and even ethical examples. School system is well aware that literary texts are vehicles for concepts and values, and so it tends to use them in an instrumental way. However, many voices have been raised against this pedagogical instrumentalisation (in Spain: Cerrillo, Cervera, Colomer); that "we should not ask anything in return" from literature, that we should not "request the slightest work" in this respect (Pennac 123), that "reading should always be for the intrinsic interest or value of what is read" (Bettelheim and Zelan 31, going back to Huey), that we should be open to "an act of trust on the part of the educator before results [of literature] that are largely beyond his or her control" (Cervera 342) and that trying to teach curriculum content with a story would be like trying to teach anatomy with the Venus de Milo (Bryant 20). The experience of literary conversations (Chambers; Valls, Soler and Flecha) shows us that literature is loaded with meaning for all ages and that each individual is capable of assimilating and integrating those approaches and values that

fit into their cognitive framework, without anyone imposing them. Literature already knows what to do and does it quietly, extending its roots hidden from our sight.

This dialectic between what literature can "instrumentally" convey and what literature conveys by itself brings us to the question of the ideology of children's and young adult's literature.

Literature is, in a way, a mechanism for reproducing the ethical codes and value systems of the society in which it is transmitted and [...] also responsible for a feedback that maintains the material pillars of the [cultural] system. A subversive and pioneering text, although it may be part of the children's reading canon today, it was usually subjected to countless criticisms in its historical moment. (Ceballos Viro 195).

Evidently, literature's impact on culture is a response to being a "child of its time" (Bravo-Villasante 27-36), in the sense that it reflects the values and ideas of the majority, or what is considered normal. But not only that, there are also exceptions, those texts that break with some aspect of cultural tradition. These are what Ralph Linton (206-7) would call 'alternative' features of a culture: habits, ideas and responses that are not common to the whole population, as are 'universals' and 'specialties' in his theory. This is what allows for cultural variation and evolution, and at the same time makes it impossible to speak of a single ideology transmitted through literature in societies as complex as ours.

From the morality of classical fables to Adela Turin's collection "In favour of girls" in the 1970s, or the "tales with values" websites that plague the Internet today, or the influential pedagogy of Arnaud Berquin in the 18th century, children's literature has lived in the tension between imaginative freedom and moralisation (perhaps, going further back, between Horatian *delectare* and *prodesse*). There are authors and books that lean more in one direction than the other, but this does not mean two opposite degrees of transmission of ideological messages, but only two different degrees of awareness of it. As Zipes points out (20),

Even when some writers questioned the manipulative purpose of middle-class utilitarianism, and even when opposing factions fought tooth and nail over the welfare of the young, for imagination against rationalism, these individuals and groups always sought to set their own socialized models for the socialization of the young.

It is true that the majority of authors today would reject, as if it were an accusation, the idea of conveying messages in their works... It would be too closely linked to a school

purpose, so usually considered contrary to quality books, and which would, in some way, take away their prestige. And yet, as M. T. Anderson so beautifully explained, an author cannot escape ideology: "Ideology is always present, vibrating in the text, whether it's there consciously or unconsciously. We can't escape it. It structures our stories. It informs our cast of characters. It imparts a feeling of rightness or wrongness to our plot resolutions" (372).

So today we could ask ourselves about the messages and values that are being conveyed by the majority of children's literature and what alternative positions coexist with this hegemony. In other words, what world views are enculturating the next generations? Despite the audacity of the attempt, some studies have been carried out in Spain along these lines, such as the exhaustive one on values by Nieto Martín and González Pérez, or the one by Etxaniz, which is more focused on Basque literature; and several specialists (Colomer 143-159; Lluch 34-35) have also drawn their conclusions with regard to narrative. We can ask ourselves with them: to what extent do authors today adhere to a politically correct ideology? Are pacifism, respect for diversity, the recovery of historical memory or harmony with nature still values in the 21st century? Has the anti-authoritarianism of past decades been diluted, or on the contrary? What is the common understanding of gender, sex and the body? These questions lead us to very concrete aspects that are clearly present in our social debates.

Internationally, one of the foundational studies in the field of ideology in children's literature is by John Stephens, whose participation in this monographic issue is to be celebrated. In his 1992 book, he established not only that literature conveys ideology on different levels (something already analysed by Hollindale), but also how the subjectivity of the reader can assimilate or reject it (among other possibilities), how it manifests itself differently in historical or fantasy literature, or how it is transmitted in each specific work. In this monographic issue of *Verbeia*, we have decided to focus on these questions, with the aim of approaching both the explicit and the less obvious forms of transmission of ideological content in literature. In other words, how and to what extent literature does or does not reproduce the behaviour of the previous generation. Starting from the fact of enculturation and children's literature as a secondary enculturating agent of the new generations, we focus our studies on understanding the more subtle forces, the deep tides, the less perceptible movements in the process of ideological transmission. We want to see what ideas, attitudes and values are embedded in the unmarked, the unquestioned, the "obvious" or "common sense". Thus, we are particularly concerned with what Hollindale (30-32) has called "writer's unexamined assumptions" and the way in which the epoch in

which we live become a dominant force in stressing certain meanings, both on the part of the author and in the interpretation of the reader.

The monograph begins with an article by Juan García Única on the formation of a reading norm in the processes of literary mediation. The author establishes a theoretical background that is a perfect introduction to the issue, explaining in depth some of the concepts that we have just presented in this preface, as well as illuminating the shadier corners, the less trodden paths of this field of study. On this basis, he leads us towards the figure of the adult mediator who uses literature to establish an ideological hegemony, a norm, especially in the case he focuses on: that of books that "work on" emotions. After analysing this tendency, he contrasts it with a very concrete and exemplary proposal of "narrative mediation", which moves away from utilitarianism in order to offer children "the emancipatory potential of literature", as the author puts it.

This is followed by John Stephens and Sung-Ae Lee's article on adaptations of children's novels written after the Second World War. In particular, they look at Yonebayashi Hiromasa's animated versions of Mary Norton's *The Borrowers* and Joan G. Robinson's *When Marnie was There*. Written in the post-war period, these novels embodied a new ideology of childhood, characterised by an imperative for the welfare and survival of children, complemented in some ways by a sense of "ontological indeterminacy", and represented by a number of stylistic features that the authors of the article detail. How this indeterminacy has been adapted to another code (filmic) and to other places and times, and the way in which intersubjectivity with the reader/audience is made possible, are central to the analysis. Throughout the article, some very interesting ideological shifts (such as those relating to codes of social behaviour) that have taken place in these adaptations are also explained.

Áine McGillicuddy's article also relates to the Second World War and deals with the Kindertransport, or the rescue of thousands of Jewish children from the Nazi areas and their transfer to the UK. The author analyses the treatment in the two Irish children's novels that exist on the subject: *Faraway Home* by Marilyn Taylor and *The Hunt for David Berman* by Claire Mulligan, 25 years apart. McGillicuddy focuses on the motivations and points of view of the writers and how such a sensitive historical reality is presented to readers several decades later. Starting from the dichotomy (already mentioned here) between instruction and delight, the author shows throughout the article the different degrees of commitment of these historical novels to the social, educational and cultural formation of the readers. She also offers us a highly suggestive relationship with other examples of children's and young adult's literature on the Second World War.

In choosing the theme for this monographic issue of *Verbeia*, we felt it was important to include articles on poetic and theatrical genres, and not only on children's narratives, because they are even less studied from the point of view we are interested in. Thus, the fourth article in this issue takes us to contemporary children's poetry. Its author, Begoña Regueiro, explains the function of poetry in literary education and also in the transmission of values, and wonders why it is systematically forgotten in a large part of the school system. In her analysis of eight recent books of poetry for children (by Mar Benegas, Leire Bilbao, Liliana Cinetto, Carmen Gil, Pedro Mañas, Fran Pintadera, Ana María Romero Yebra and Rosa Ureña), she focuses on the representation of gender identities and roles through the analysis of female characters. She discovers certain contradictions: sometimes the values associated with these representations do not correspond to what would expect in the current context. It is very interesting her search for stereotypes that survive in an explicit or symbolic form, as well as the fact that she focuses not only on the study of the words, but also on the illustrations and the intertextualities with folktales.

Finally, the last article deals with enculturation through theatre for young people. This study by Llergo and Ceballos Viro analyses the vision of adolescence held by young Spanish theatre makers, describing the panorama of cultural aspects conveyed in their works through explicit ideas, representations of normality and stereotypes. In particular, the authors examine the specific enculturation of this theatre in terms of sex, politics and the conflicts of adolescence. Through a methodology of watching the plays, administering questionnaires to six theatre creation projects (El Aedo, La Joven, La Nave, Mundo Quinta, Ultramarinos de Lucas and Ventrículo Veloz) and an open interview in the form of a discussion with adolescents and playwrights, actors, producers and directors, it is concluded that the world view offered by the main companies has a very clear ideological line (in the best sense of the word).

With this monographic issue of *Verbeia*, we would like to contribute to the consideration of children's and young adult literature as a category that deserves to be studied at the highest level. Adding a social and anthropological perspective to literary analysis leads to this awareness of the complex transmission of models, values, norms, normalities, patterns of behaviour, beliefs, attitudes, ideas, from an adult generation (creators and mediators) to a younger one (receivers) in the literary system. And we are not alone. We know that there are experts in different parts of the world who are committed to the same cause. At the Camilo José Cela University, through the LIJACE project, some of the authors of these pages are dedicated to this line and to generating an epistemology for the study of

the production and reproduction of normalities and cultural models, as well as for the detection of implicit messages that occur in the creation and response to texts.

In a volume such as this, there are many gaps, unavoidable because of the size of an academic journal. For me personally, the oral tradition and the picturebooks, among others, are painfully absent. However, I believe that we are finally offering a good balance of the current situation of these studies, integrating more general perspectives with the analysis of representative works, and that the specialised reader will enjoy reading these pages. Hopefully, it will help us to return to children's literature being aware of its fabulous quality and also that it speaks about how our society sees itself and how we would like it to be in the future.

### **OBRAS CITADAS / WORKS CITED**

- Anderson**, M. T. "Point of Departure". *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, edited by Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso and Christine Jenkins. Routledge, 2011, pp. 372-373.
- Bettelheim**, Bruno, y Karen Zelan. *Aprender a leer*. Crítica, 2009 [*On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*, Knopf, 1981].
- Bravo-Villasante**, Carmen. *Ensayos de literatura infantil*. Universidad de Murcia, 1989.
- Bryant**, Sarah C. *El arte de contar cuentos*. Biblària, 1995.
- Ceballos Viro**, Ignacio. *Iniciación literaria en Educación Infantil*. UNIR Editorial, 2016.
- Cerrillo**, Pedro. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro, 2007.
- Cervera**, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero (3ª ed.), 2003.
- Chambers**, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, 2007 [*Tell Me: Children, Reading and Talk*, Thimble Press, 1993].
- Colomer**, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis, 2010.
- Etzaniz**, Xabier. "La ideología en la literatura infantil y juvenil". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 2004, pp. 83-96.
- . "La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 2011, pp. 73-83.
- Hollindale**, Peter. "Ideology and the Children's Book". *Signal*, 55, 3-22.
- Linton**, Ralph. "Cultura y normalidad". *Antropología: lecturas*, editado por Paul Bohannan y Mark Glazer, McGraw-Hill, 2010, pp. 204-211 [*High Points in Anthropology*, McGraw-Hill, 1988].
- Lluch**, Gemma. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Universidad de Castilla – La Mancha, 2003.

**Nieto Martín**, Santiago, y Josefa González Pérez. *Los valores en la literatura infantil: estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Aral, 2002.

**Pennac**, Daniel. *Como una novela*. Anagrama, 1993 [*Comme un roman*, Éditions Gallimard, 1992].

**Stephens**, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, 1992.

**Valls**, Rosa, Marta Soler y Ramón Flecha. "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 2008, pp. 71-87.

**Zipes**, Jack. "Second Thoughts on Socialization through Literature for Children". *The Lion and the Unicorn*, 5, 1981, pp. 19-32.