



**Transnational Influence of Diversity, Inclusion and
Social Justice in the Production and Understanding
of Children's and Young Adult Literature**

Johari Imani Murray

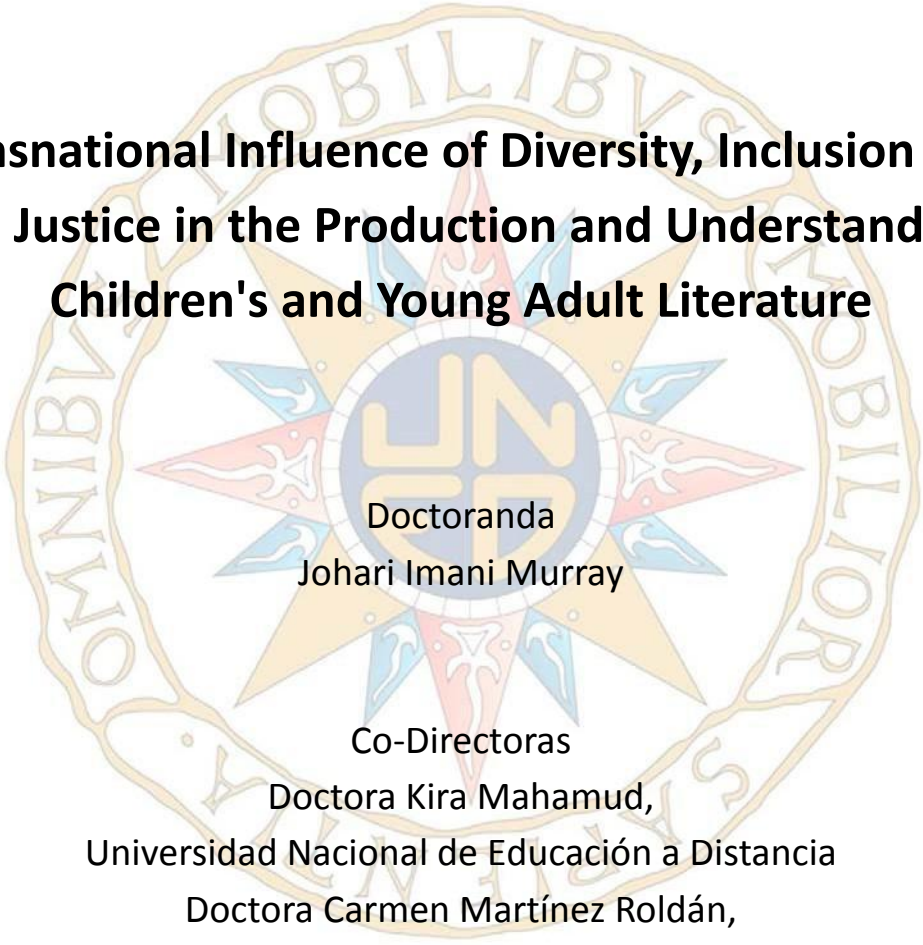
2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
ESTUDIOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL,
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA EN DIVERSIDAD, SUBJETIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN

TESIS DOCTORAL

MENCIÓN INTERNACIONAL

Transnational Influence of Diversity, Inclusion and Social Justice in the Production and Understanding of Children's and Young Adult Literature



Doctoranda

Johari Imani Murray

Co-Directoras

Doctora Kira Mahamud,

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Doctora Carmen Martínez Roldán,

Teachers College Columbia University

Madrid/New York

October 2022

RESUMEN

español

Esta disertación por compendio de artículos consta de cuatro textos centrales de varios tipos de publicaciones académicas formales. Dos objetivos principales de los artículos reunidos son: 1) demostrar cómo las diversas facetas de realidades específicas relacionadas con la diversidad, la inclusión y la justicia social están influyendo en la producción y comprensión de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en los Estados Unidos y 2) cómo tienen un significado transnacional. Las construcciones socioculturales más amplias y las normas sociohistóricas abordadas en las publicaciones están implicadas utilizando tres temas unificadores. Los tres temas unificadores que se conectan entre sí cuestionan las representaciones del mundo (una cosmovisión), formulan hipótesis sobre significados ideológicos incrustados y alcanzan objetivos al contextualizar obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) a través de diferentes marcos críticos. El Nuevo Historicismo y el Tercer Espacio son marcos teóricos frecuentes que informan el análisis crítico y las metodologías que también se involucran constantemente. Una premisa subyacente compartida de todos los escritos recopilados en esta tesis es que existe una necesidad continua de aumentar la variedad y reconocer más ampliamente el valor de las diversas narrativas para y sobre los grupos menos representados. Hay brechas significativas en la investigación y en la industria editorial. La investigación realizada sobre LIJ de los Estados Unidos habla de temas de diversidad, inclusión y justicia social de diferentes maneras para llenar estos vacíos transnacionales. Los temas centrados en esta disertación por compendio de artículos se logran a través de muestreo de archivo, análisis de libros y revisiones de literatura.

ABSTRACT

English

This dissertation by compendium of articles consists of four core texts from various types of formal academic publications. Two main objectives of the articles assembled are to demonstrate how the various facets of specific realities concerning diversity, inclusion and social justice are influencing the production and understanding of Children's and Young Adult (YA) literature in the United States and how they hold transnational significance. The larger sociocultural constructions and sociohistorical norms addressed in the publications are implicated using three unifying themes. The three unifying themes that connect one another interrogate worldview representations, hypothesize about embedded ideological meaning and reach objectives by contextualizing works of Children's and YA literature (ChYAL) through different critical frames. New Historicism and Third Space are frequent theoretical frameworks that inform the critical analysis and methodologies that are also consistently engaged. A shared underlying premise of all the writings compiled in this dissertation is that there is a continued need to increase the variety and more extensively acknowledge the value of diverse narratives for and about less represented groups. There are significant gaps in the research and in the publishing industry. The research conducted about ChYAL from the United States speaks to issues of diversity, inclusion and social justice in different ways to fill in these transnational gaps. The themes centered in this dissertation by compendium of articles are achieved through archival sampling, book analysis and literature reviews.

DEDICACIÓN

To all those who perceive beyond the moment and act likewise. And to all my past, current and future generations with special attention to those who love children's stories the most.

Y fui toda en mí como fue en mí la vida...

- *Julia de Burgos*

AGRADECIMIENTOS

Immense gratitude is expressed to all (present and passed on) who have supported me on this journey. My intention is to recognize and give deep thanks; and if, by any unfortunate chance, there has been an omission, I appeal to your kind indulgence and forgiveness. With this in mind, first and foremost, "Praise God from whom all blessings flow..." I respectfully recognize and with a humble heart deeply honor my ancestors, my long ago ancestors whose blood lives in me. I appreciate the people, communities, institutions, friends and family who have made so many accomplishments possible.

I am indebted to the librarians, teachers, researchers, editors, reviewers, storytellers, authors, illustrators, creatives, publishers, distributors, booksellers and booklovers of Children's and Young Adult Literature. Thank you M^aLuz G. and María T.G. for opening the first doors that would not open to me. Michelle N. and Michelle H. M., thank you for being the shining lights on the alabaster roads. Vanessa J., Ymitri M. and Cristina A. M. thank you for your faith in my capabilities and for encouraging me to put my skills and knowledge to practice. I appreciate José S. and Xavier M. L. for such keen insights at some of the most pivotal moments. Thank you to Linda M. H. and Luis C. for the unconscious, selfless acts of kindness that made key impressions on me. I give warm appreciation to my Diversity International group. Special thank you to Columbia University Libraries, the Westchester Library System, the New York Public Library and Schomburg Center. I profoundly appreciate the guidance and opportunities provided by the Comisión Académica del Programa de Doctorado en Diversidad, Subjetividad y Socialización y la administración de la EIDUNED (I am looking at you, Mariela P.), the Children's Literature Association, the International Research Society in Children's Literature and the University of Antwerp Children's Literature Summer School.

Copious expressions of gratitude to my dissertation co-supervisors who kept me on a strong and steady path. To my writing buddies, I give thanks, especially Chemi D. who has been a constant buoyant. I acknowledge the importance of balancing my studies and for that I am grateful to Los Delfines swimming and running groups, Cáceres Go inline skating group and my many walking and talking confidants. Finally, with unfathomable sentiment, thank you My Beloveds. You are my family, my every heart beat, my every tear and my every embrace I call home.

GLOSSARY OF KEY TERMS/ ABBREVIATIONS

AI	Artificial Intelligence
ChYAL	Children's and Young Adult Literature (see LIJ)
CRC	Combahee River Collective
CCA	Critical Content Analysis
CQR	Critical Qualitative Research
DH	Digital Humanities
EIDUNED	Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
FEP	Federation of European Publishers
LIJ	Literatura Infantil y Juvenil (see ChYAL)
MMR	Mixed methods research
NGO	Non-Governmental Organization
NYPL	New York Public Library
US	United States of America

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

0. PRESENTACIÓN DE CUATRO PUBLICACIONES Y SUS OBJETIVOS

Pregunta general de las investigaciones y objetivos a alcanzar

0.1 Exposición de Motivo

0.1.1. Lista de publicaciones con su ranking

0.2 Overview

Introducción en la que se justifique la unidad temática de la tesis. Hipótesis y objetivos a alcanzar, indicando en qué publicación o publicaciones se abordan

0.3 Autoría

Con posición en el elenco de autores

PART I

CHAPTER 1. THEORETICAL FRAMEWORK

Marco teórico en el que se inscribe el tema de la tesis y herramientas metodológicas o remisión a las publicaciones

1.1 New Historicism

1.2 Third Space

CHAPTER 2. LITERATURE REVIEW

Fondo histórico de la LIJ estadounidense, su problemática y la contextualización de los temas unificadores

2.1 Diversity initiatives, their ideological foundations and shaping forces articulated in Children's and YA Literature

2.2 Diversity in Children's and YA Literature, a definition

2.3 Ideology in Children's and YA Literature, a definition

2.4 Five ideological articulations in Children's and YA Literature

- 2.4.1 Concepto del niño y la niñez en la LIJ (ChYAL)
- 2.4.2 El lenguaje en la LIJ
- 2.4.3 La diversidad en la LIJ
- 2.4.4 Las emociones en la LIJ
- 2.4.5 Presentaciones de identidad en la LIJ

PART II

CHAPTER 3. METHODOLOGY

3.1 Process, procedures and organization

- 3.1.1 Critical Content Analysis
- 3.1.2 Hollindale's three tiered model of ideology in ChYAL
- 3.1.3 Models of the Psychological Development in Children

PART III

CHAPTER 4. CERTIFICATES OF VERIFICATION FOR THE MAIN PUBLICATIONS. MENCIÓN INTERNACIONAL.

CHAPTER 5. MURRAY, JOHARI. (PENDING FOR 2023). "LEGADOS DE LA CENSURA DE LA LIJ ESTADOUNIDENSE EN EL SIGLO XX" in *The Censoring in Children's and Young People's Literature during 20th Century Dictatorships. Reading Habits at Present*. Eds Ramón Tena Fernández and José Soto Vázquez. Under advanced contract with the Editorial Dykinson.

CHAPTER 6. MURRAY, JOHARI. (FORTHCOMING 2023). "AFRICAN FUTURISM AND FEMININE BILDUNGSROMAN: ENCOUNTERING CARTOGRAPHIES OF THE BLACK GALACTIC IN THE BINTI TRILOGY" in *Africana and American and Female in Young Adult Fiction*. Ed Ymitri Mathison. Under advanced contract with the University Press of Mississippi.

CHAPTER 7. MURRAY, JOHARI. (2021). "EDUCAR EN LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. MICROESTUDIO SOBRE LAS CATEGORÍAS DE GÉNERO, ETNIA Y EDAD EN TRES OBRAS NORTEAMERICANAS." *History of Education and Children's Literature*. 16. pp.349-370.

CHAPTER 8. MURRAY, JOHARI. (2020). "SOCIO-CULTURAL POSITIONING OF AGE IDENTITIES IN PICTUREBOOKS." *Journal of Literary Education*. 137. 10.7203/JLE.3.17415. Universitat de València.

PART IV

CHAPTER 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Conclusiones, indicando de qué publicación o publicaciones se desprenden. Posibilidades para investigaciones con las humanidades digitales.

PART V

CHAPTER 10. RESÚMENES DE PUBLICACIONES PRINCIPALES MÁS LAS PUBLICACIONES ADICIONALES

Resúmenes en español y en inglés o, en su defecto, en el idioma habitual para la comunicación científica en su campo de conocimiento científico, técnico o artístico

10.1 Murray, Johari. (pending for 2023). "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX" in The Censoring in Children's and Young People's Literature during 20th Century Dictatorships. Reading Habits at Present. Eds Ramón Tena Fernández and José Soto Vázquez. Under advanced contract with the Editorial Dykinson. Q1 in SPI ranking

10.2 Murray, Johari. (forthcoming 2023). "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy" in Africana and American and Female in Young Adult Fiction. Ed Ymitri Mathison. Under advanced contract with the University Press of Mississippi. Q1 in SPI ranking

10.3 Murray, Johari. (2021). "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas." History of Education and Children's Literature. 16. p 349-370. Q4 in SPI ranking

10.4 Murray, Johari. (2020). "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks." Journal of Literary Education. 137. 10.7203/JLE.3.17415. Universitat de València. Q1 in SPI ranking

10.5 Murray, Johari. (in revision). "Holding Space in the Archives: Locating and Sustaining Children's and YA Literature of the African Diaspora".

10.6 Murray, Johari. (forthcoming). "Among the Mosaics: Values of Being from Ibi Zoboi's Black Enough" in Contemporary Young Adult Literature and the Fashioning of Black and Brown Youth. Ed Candice L. Pipes. Under advanced contract with the University Press of Mississippi.

10.7 Murray, Johari. (2021). Book Review of Nerds, Goths, Geeks, and Freaks: Outsiders in Chicana and Latinx Young Adult Literature. Eds Trevor Boffone and Cristina Herrera. International Research in Children's Literature. 14. 234 - 236. 10.3366/ircl.2021.0401.

10.8 Murray, Johari. (2019). Book review of Mary Sumner: mission, education and motherhood: thinking a life with Bourdieu by Sue Anderson-Faithful. Paedagogica Historica. 56. 1-3. 10.1080/00309230.2019.1637443.

10.9 Murray, Johari. (2018). Article Review "Linguistic Continuity in Group Labeling" in Reading Primers International.

10.10 Mahamud-Angulo, Kira, Murray, Johari, Wendelin Sroka and Joanna Wojdon. (2018). *Reading Primers International (RPI)*. 15 Newsletter, published by the International Society for History.

OTRAS APORTACIONES CIENTÍFICAS DERIVADAS DIRECTAMENTE DE LA TESIS DOCTORAL

Memberships

Comunicaciones internacionales

Docencia y contribución a la comunidad científica

BIBLIOGRAPHY

INTRODUCCIÓN

0. PRESENTACIÓN DE CUATRO PUBLICACIONES Y SUS OBJETIVOS

Pregunta general de las investigaciones y objetivos a alcanzar

The research question this doctoral dissertation by compendium of publications¹ aspires to answer is: what would diversity, inclusion and social justice bear resemblance to if unmasked from a transnational perspective of United States Children's and Young Adult literature? The four core articles which make up this dissertation by compendium authored by Johari Imani Murray answer this question by showing how United States (US) Children's and Young Adult literature is an international site where the understanding and production of this amorphous literary category is a contested ideological space of history, politics and culture. The title of the dissertation is meant to bring attention to how the intersectionality of diversity, inclusion and social justice open up national and transnational discussions of what Children's and Young Adult Literature is, and how it is conceptualized and used.

0.1 Exposición de Motivo

Through the lenses of New Historicism and Third Space as the major theoretical frameworks, the overriding research question: what would diversity, inclusion and social justice bear resemblance to if unmasked from a transnational perspective of US Children's and Young Adult (YA) literature?, is answered in different ways through the application of Critical Qualitative Research Methodologies to all four core publications. The central works in this dissertation by compendium are: "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo

¹ Según el manual digital de *Tesis por compendio de publicaciones* de la UNED, la estructura de esta obra ha sido compuesta acorde a las instrucciones de dicho "Documento aprobado por el Comité de Dirección de la EIDUNED, en su reunión de 16 de enero de 2017, y por la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED, con fecha 21 de febrero de 2017." Con lo cual, esta tesis por compendio de publicaciones está constituida con el siguiente formato: una introducción en la que se justifica la unidad temática de la tesis, una hipótesis con sus objetivos a alcanzar señalando las publicaciones que se abordan, la descripción de los marcos teóricos y las metodologías aplicadas en las publicaciones principales. Cada reproducción completa del artículo destacado corresponde a un capítulo individual donde consta de forma explícita la filiación de la doctoranda a la UNED. Después de las conclusiones, aparecen los resúmenes y otras aportaciones científicas derivadas directamente de la tesis doctoral.

XX” (pending for 2023), “African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy,” (forthcoming for 2023) “Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas” (2021) and “Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks” (2020). Taken collectively, these four publications answer the research question by way of framing diversity, inclusion and social justice into three unifying themes. Secondly, each article provides answers to the main research question through its examination of social and cultural intersectional contexts in which US Children’s and YA texts are analyzed and their relevance is situated within broader terms. Finally, each qualitative study directly attends to the central research question as they re-center and re-shape US Children’s and YA Literature to include traditionally excluded, misrepresented or silenced voices. The motivation propelling the research gathered here recognizes that the changing nature, conditions, needs and components of US Children’s and YA Literature has global influence. The positive changes documented in US Children’s and YA Literature over the past century can better inform transnational responses to the rising challenges across Europe and other parts of the world attributed to the significant shifts in youth populations demographics.

0.1.1. Lista de publicaciones con su ranking en el SPI

Murray, Johari. (pending for 2023). “Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX” in *The Censoring in Children’s and Young People’s Literature during 20th Century Dictatorships. Reading Habits at Present*. Eds Ramón Tena Fernández and José Soto Vázquez. Under advanced contract with the Editorial Dykinson. Q1 in SPI ranking

Murray, Johari. (forthcoming 2023). “African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy” in *Africana and American and Female in Young Adult Fiction*. Ed Ymitri Mathison. Under advanced contract with the University Press of Mississippi. Q1 in SPI ranking

Murray, Johari. (2021). "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas." *History of Education and Children's Literature*. 16. p 349-370. Q4 in SPI ranking

Murray, Johari. (2020). "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks." *Journal of Literary Education*. 137. 10.7203/JLE.3.17415. Universitat de València. Q1 in SPI ranking

0.2 Overview

Introducción en la que se justifique la unidad temática de la tesis. Hipótesis y objetivos a alcanzar, indicando en qué publicación o publicaciones se abordan

This dissertation is about the transnational influence diversity, inclusion and social justice has in modern children's and young adult (YA) literature from the United States. It is also about recovering and shining a light on people, organizations and works that have been historically excluded, ignored or silenced. The objective of this compendium, therefore, is to demonstrate through critical inquiry how children's and YA literature from the US implicate larger, intersectional sociocultural constructions and sociohistorical norms. In other words, the changing nature and evolving needs of diversity, inclusion and social justice in children's and YA literature circulated the United States and abroad merit careful attention in order to reform problematic traditions and tendencies in children's and YA literature (ChYAL). The four core essays are "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX" (pending for 2023), "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy," (forthcoming for 2023) "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas" (2021) and "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks" (2020). The fundamental themes in the articles featured in this compendium are interrogations of worldview representations in the productions of children's and YA literature (ChYAL), embedded meanings and contextualization of these

productions through different frames. Murray (2020 through 2023) deals with the aforementioned topics from varying junctures while analyzing selected texts. The following section provides a general overview and justification of this bilingual (Spanish/ English) dissertation by compendium of articles. As a way of introduction, each of the four core works presented in Chapter 4 of this compendium has found its publication through different academic journals and monographs.

Diversity in children's and YA literature (ChYAL) can be understood in different ways. Chapter 2, section 2 of this dissertation constructs a definition for the term as it is to be understood for this work, while sub-section 3 of section 4 from Chapter 2 takes a more intimate look at the interrogations of worldview representations through ideological articulations gleaned from ChYAL (Hollindale 1988). Rudine Sims Bishop (1990) made the case that children need opportunities to see themselves and to be seen by others in books. Specifically, Sims Bishop successfully accomplished widespread understanding of this crucial idea by using the metaphorical model of "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors." Sims Bishop's historic essay begins,

"Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of a larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books."

Understanding this imperative makes the chapter "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy," (Murray forthcoming for 2023) extremely relevant for the self-affirmation of young Black

adolescent girls who have been traditionally left out of the speculative fiction genre and seeing that “African (American) female characters are finally the main characters, and they are doing more than just supporting other characters’ roles,” (1). Readers can find mirrors in this trilogy where the author, “Okorafor goes beyond the binaries of race and gender to re-center her protagonist from the margins and bring forth a complex identity that integrates her homeland into who she is becoming,” (6) which is a cornerstone process in the general coming-of-age experience.

Inclusion is tied in to diversity, especially when considering past and current productions and understandings of ChYAL. More specifically, a reader should critically ask who is present and who is left out of stories and what kinds of stories, especially when it comes to protagonists, authors, illustrators and even publishers. The concept of inclusion is not always clear, so it is important to consider embedded meanings in texts and illustrations. Chapter 2, section 1 gives a review of the historical background about different initiatives on the part of individuals and collectives to include less represented people, communities and lifestyles. Sub-section 5 of section 4 from Chapter 2 invites readers to think about the varieties of intersectional identities that are casted into different stories from an ideological perspective. In this section, Curtis G. Benjamin (1984), a notable figure of the publishing world from the McGraw-Hill Book Company, is cited for his government report titled, “U.S. books abroad : neglected ambassador.” In the preface of the report John Y. Cole writes, “Books are a unique medium for transmitting ideas and for encouraging reflective and long-lasting mutual understanding” (5). The idea of books as ambassadors helps to visualize the concept of embedded meaning within a book as certain realities reflected in books are taken for granted as normal or universal. These ideas move around domestically in society and move

transnationally through literature. Consider the articles “Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil: Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas” (Murray 2021) and “Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks” (Murray 2020). These two essays analyze the societal attitudes and treatment of girls, women and older adults, in stories by and about them and how they are included in picturebooks, chapter books and novels.

Social justice in modern ChYAL is a close cousin to diversity and inclusion. This is because stories are not produced nor shared in a vacuum. Children’s and YA books and other productions seen through a critical stance are scholarly artifacts and cultural commodities, but also social justice imperatives. The essay, “Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX” (Murray pending for 2023) points to the important issue of resisting dominant forces that seek to silence dissenting voices, stating “Imponer silencio en aras de ‘los puntos en común que unen’; no es infrecuente en los discursos totalitarios, imperialistas o fanáticos ... que consideran estas diferencias como inconvenientes sirven para minimizar aún más las atrocidades históricas y continuas” (16). ChYAL has many opportunities to speak truth to power, to enrich the lives of future adults and vindicate the silenced children of the past. Social justice is an area that weaves across times, places and disciplines. Judith Butler (2006) observes that “children’s literature within Higher Education today, draws on many disciplines” (1). The empirical research featured in this compendium of articles engages other discipline areas such as education, psychology and ethnology in the form of popular culture and media.

ChYAL as a transdisciplinary area of study has its own aesthetic and pragmatic values. Each article included in this compendium hypothesizes about the intrinsic aesthetic and pragmatic values of ChYAL produced in the United States during the past two centuries leading up to current times. What is meant by this is that, efforts have been made to ensure that intellectual aesthetics are balanced by pragmatic insights and applications. For example, if within the classroom, a text that is part of the much debated “canonical” ChYAL is centered, elevated and legitimized, what happens with or how do instructors engage with the problematic aesthetics of diversity that perpetuate incomplete or distorted images, ignore non-visible diversity and manipulate embedded social justice issues? On the other hand, “canonical” ChYAL is a large part of the sociocultural landscape of popular culture in the United States and is deeply ingrained in the national psyche (Meek 2001, Keyes and McGillicuddy 2006). Pragmatically, it would serve no greater good to cancel, censor or eschew the consequences of these productions.

Aesthetic value is determined by answering and calibrating the question: what is beautiful? In the context of ChYAL, the considerations of beauty, artistry and accomplishment, storytelling and storytellers, recognized importance and posterity involves recasting the question of aesthetics into the sociopolitical consciousness of a nation. In ChYAL, what stories are being told, in what way, and by whom? Martin in conversation with Mansour (2020) considers the entanglements of insider-outsider perspectives, authenticity, and literary power regarding the depictions of diversity specifically about minority people in the books students read fatigued by repeated distortions and erasure. This close examination is necessary because the United States has demonstrated its proclivity to privilege certain

kinds of aesthetics in youth storytelling over the due diligence of inclusion, diversity and social justice.

The pragmatic value of ChYAL can be found in the opportunities it offers to identify cultural values, to learn pathways toward authenticity and selfhood, and to empathize with and to respond to the challenges of power, agency and individual and collective placemaking. The ChYAL produced in the United States must take into account numerous different groups, collectives, marginalized communities and subalterns dealing with unequal power dynamics in real life as well as in literature and in other storytelling productions. So it is not a far reach to understand, in a very pragmatic sense, the key role the US plays in the development, distribution and understanding of transnational ChYAL within the global theater, especially taking into the intersectional historical, current and future influences and contexts on the part of the US. To this point, the pragmatics of working in the ChYAL field, whether in higher education, primary or secondary schooling, private industry or publishing houses, confront realities that involve knowing where, who, what, why, and how the stories and productions of ChYAL are received. The pragmatic goals of ChYAL cannot be fully described without contextualization.

Contextualizing ChYAL historically from the United States' fraught annals of national identity, literary tradition and caste-like hierarchies (see Ibram X. Kendi 2016, Nikole Hannah-Jones 2019, Isabel Wilkerson 2020) is a complex, contentious and ongoing task. ChYAL claims the consequences of these tensions. An example of the consequence of ongoing societal tensions can be located in 1977 *The Combahee River Collective Statement*. It is a seminal document in which the term "identity politics" is coined and defined (Eisenstein 1979, Taylor

2017). *The Combahee River Collective's* (CRC) portrayal of "interlocking systems of oppression" is integral to Kimberlé Crenshaw's concept of intersectionality (Crenshaw 1989, Taylor 2017). Intersectionality acknowledges that individuals are composed of different, sometimes overlapping and other times contrasting identities. For the context of ChYAL, intersectionality becomes relevant when poised in resistance to the dominant literary tradition of the United States.

The three major unifying themes of diversity, inclusion and social justice addressed in the publications submitted for this dissertation manifest by means of interrogations of worldview representations in the productions of ChYAL, embedded meaning in texts and illustrations (who is present and who is left out) and the contextualization of works through different frames (i.e. periodization, socio-cultural, political, historical, etc.). These themes run throughout the essays: (Chapter 5) "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX" in *The Censoring in Children's and Young People's Literature during 20th Century Dictatorships: Reading Habits at Present* with editors Ramón Tena Fernández and José Soto Vázquez, (Chapter 6) "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy," in *Africana and American and Female in Young Adult Fiction*, edited by Ymitri Mathison, (Chapter 7) "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas" (2021) published in the *History of Education and Children's Literature* and (Chapter 8) "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks" (2020) published in the *Journal of Literary Education* center on distinct issues: censorship, science fiction (scifi), gender, didactics and intergenerational cultures. While these topics may seem disparate at first glance, upon closer inspection what

is revealed are ongoing tensions emanating from critical interrogations. Each article hypothesizes about the intrinsic aesthetic and pragmatic values of ChYAL produced in the United States during the past two centuries leading up to current times.

Although the four core publications previously mentioned are centered, there are a totality of ten articles in this compendium from various formal, peer-reviewed, academic journals and monographs (only their abstracts are included so as to not distract from the main articles highlighted). Reviews of articles and books, investigations of primary and secondary sources and didactics of ChYAL in higher education, primary and secondary schooling support the core objective. The earliest publication appears in the commentary section of *Reading Primers International* (Murray 2018). Titled, "Linguistic Continuity in Group Labeling" it argues from a critical stance that Federico Guillermo Serrano-López and Miguel Somoza-Rodríguez are inconsistent in their language use for their article regarding the identification of different categories of people differentiated by phenotype, geographic location and ethnic affinity groups. Other examples of critical stance can be observed in the book reviews featured in *Paedagogica Historica* (Murray 2018) and in *International Research in Children's Literature* (Murray 2021). The book reviews of *Mary Sumner: mission, education and motherhood: thinking a life with Bourdieu* by Sue Anderson-Faithful (2018) and of *Nerds, Goths, Geeks, and Freaks: Outsiders in Chicana and Latina Young Adult Literature* edited by Baffone and Herrera, eds. (2021) although very different from one another, are examples of how both reviews highlight the importance of contextualizing works into the larger societal landscapes from which they arise and how ChYAL is informed by specific societal mores, values and tensions (Murray 2019, 2021).

Other publications featured in this dissertation are investigative in nature. In the essay, "Among the Mosaics: Values of Being from Ibi Zoboi's *Black Enough*," included in the monograph, *Contemporary Young Adult Literature and the Fashioning of Black and Brown Youth* by Candice L. Pipes, ed. (forthcoming 2024) there are didactic subsections on how the YA short stories from Zoboi's anthology can be used in the classroom with adolescent students. The article titled, "Holding Space in the Archives: Locating and Sustaining Children's and YA Literature of the African Diaspora" is still in development. It aims to be an in-depth analysis of how archival investigation, by specific example, is a crucial part of advancing the field of ChYAL, especially in regards to the African Diaspora. The most recent works have yet to go to print and are benefiting from further editing and revision. It is well established that this a long and tedious progress, especially given the backlog from the consequences of the COVID-19 pandemic and additional societal disruptions and crises. The schedules for publication continue to shift. Nevertheless, the ten articles in this compendium pulled from various formal, peer-reviewed, academic sources provide a strong account of the current author's commitment to research and excellence regarding diversity, inclusion and social justice in ChYAL.

All these publications, serving as contributions to the scientific community, capture major trends regarding the international nature and intersecting needs that are relevant to polyphonic research that comprises ChYAL. Complex webs of sociocultural underpinnings and political significance are used as starting points for deeper discussions. For example, the publications included by the current author, Johari Murray (2018 through 2024) are analyzed taking on a critical stance. Roberta Linder and Francine Falk-Ross (2020) explain that having a critical stance in researching and evaluating ChYAL involves an "understanding that power

can be subtle, that all texts are biased, and that [stakeholders] can respond by reflecting, being transformed, or by taking action” (300). Each review published encourages action or a series of actions on the part of the original authors and/or the readers. Linder and Falk-Ross affirm that “it is, ..., important... to negotiate critical literacies ..., especially those from underrepresented groups” (300). Careful readers of the enclosed articles will find direct and indirect negotiations of critical literacies in each of the literature reviews. The articles in this compendium take up and encourage critical stances. Scholars, locally and around the world, who engage in critical literary stances have different approaches to the evolving attitudes concerning current and past works in ChYAL - especially those that involve children of minority and/or oppressed groups, endangered communities and/or the Global South. Epistemological openings are provided to invite readers to engage more deeply in entrenched ideas.

The research and review articles in this compendium complement one another. While there may be competing priorities at times, the spirit of transformative progress in higher education, formative education (pre-, primary and secondary schooling) and the publishing industry is clear and present. Transformation is necessary. Carmen Martínez Roldán asserts that “transformative educational proposals gain more relevance within the current global COVID-19 pandemic” and insists on the “development of daring pedagogies—equity-oriented and caring pedagogical practices and policies...” (2022 2). For young people who have been “othered” and/or marginalized (Dubois 1903, 1920, Fanon 1967, Said 1978, Lourde 1984, Spivak 1985, hooks 1990, Anzaldúa and Keating 2002, Bhaba 2004), there is a particular interest in transforming, through ChYAL, the societal treatment, exclusion, literary representations and future directions/practices of those who have in some way, shape or

form been dispossessed. These factors are held in tandem with the roles of literary spaces such as universities, archives and libraries as purveyors of gateways for transformation.

This dissertation is very focused on the international relevance of ChYAL and how it is produced, understood and circulated. For instance, ChYAL in Spain, which in Spanish is *Literatura Infantil y Juvenil* or its acronym, LIJ, has experienced a significant transformation over the past half century. In part, these changes are due to shifting ideologies, variations in demographics, participation in the European Union and steady influence from the United States, as well as other parts of the world. Spain has more than 8,000 companies dedicated to publishing activities including books as well as booklets. With more than 86,000 new titles per year, Spain is one of the world's leading publishers. According to 2016 data from the Federation of European Publishers (FEP) Spain ranks fifth in the main European markets in terms of both title availability and new publications. In regards to language, 78.8% of total titles and 79.9% of the copies published are in Spanish. Foreign languages account for 3.9% of edited titles, English being the most common, occupying 48.7% of the total. Translated titles (which cover 50 languages) make up less than 20% of all titles with English being the most translated of which 23% is LIJ (ChYAL). While hard copy is still the main format (83.8% of the total), other supports, particularly digital formats (30%) have increased from 6.1% in 2001 to 16.2% in 2010. More than a quarter of the titles edited (29.2%) and almost half of printed copies (42.4%) correspond to the Literature category. Children's publications represent 13.0% of that total. While on average the general print run for most titles have fallen slightly, youth literature grew by + 4.2% in 2018.

The statistical analysis of LIJ publishing with attention to diversity in Spain needs to be approached with special care. With a population of over 47,000,000 people, less than 1% are from the United States, numbering slightly over 34,000 in 2019. This contributes to the overall 11% population of people who were foreign-born without Spanish nationalization, entering the country with a foreign passport to permanently reside in Spain. There is a noted interest in representations of diversity with special attention to African Americans among the articles in this compendium. However, access to statistics regarding representations of African Americans is particularly challenging in Spain. The data simply is not there. Informally, while bookstores (I saw translated copy of *The Hate You Give* by Angie Thomas in a store window display in Salamanca) and libraries (I picked up a copy of *Ada Twist Scientist* by Andrea Beaty and illustrated by David Roberts a public library in Cáceres) may have books for children written by diverse authors and/or have diverse characters, the statistics concerning their presence in the Spanish market is not readily available.

Notwithstanding, Macarena García González (2017), within the Spanish context, unpacks embedded and entangled concerns about changing pedagogical and social discourses as well as evolving definitions of national identity. These concerns, reframed by immigration and transnational adoption, intersect in ChYAL in a manner similar to the United States. Young readers need to see themselves and need to be seen in multiple ways - through family structures, language, ethnicity, religion, gender spectrums, abilities and other variables. Therefore, it is of interest that conversations about transformative educational proposals take place on the international level of academia to support other areas of society. The three unifying themes among the articles featured interrogate worldview representations,

hypothesize about embedded meaning about inclusion and reach their objectives by contextualizing works of ChYAL through different frames.

Worldview representations that implicate understandings of diversity, embedded ideological meanings that reflect inclusion practices and the contextualization of the works of ChYAL through different frames that connect to the social justice movements sparked from the political milieu are present among all the articles. New Historicism and Third Space (discussed in Chapter 1) are frequent theoretical frameworks and Critical Qualitative Research Methodologies (described in Chapter 3) are also consistently engaged. Foundational statistical data support qualitative analysis of primary sources. The treatment of picture books, novels, archival material and other scholarly research is undertaken from a critical stance. Critical stance is done through the contextualization of works examined and concurrently, the inquiry of elements such as textual language, illustrations, entailments (connotations, denotation), themes, intertextualities and the profiles of creative teams. The objective of this compendium is to demonstrate through critical inquiry how ChYAL implicates larger sociocultural constructions and sociohistorical norms. The major premise that often underlies the research is a continued need to increase the variety and more extensively acknowledge the aesthetic and pragmatic value of diverse narratives for and about less represented and/or misrepresented groups. There are gaps in ChYAL research and there are gaps in the ChYAL publishing industry. Whether the publications in this compendium focus on archival sampling, picture book analysis, chapter book analysis or literature reviews, ChYAL from the United States and internationally must critically reckon with issues of diversity, inclusion and social justice in order to fill in these foundational gaps.

0.3 Autoría

Con posición en el elenco de autores

La doctoranda, Johari Imani Murray es la primera y única firmante de los dos capítulos monográficos y los dos artículos académicos que figuran en esta tesis como los enfoques centrales.

PART I

CHAPTER 1.

THEORETICAL FRAMEWORK

CHAPTER 1. THEORETICAL FRAMEWORK

Marco teórico en el que se inscribe el tema de la tesis y herramientas metodológicas o remisión a las publicaciones

New Historicism and Third Space are the two major theoretical frameworks used in most articles. Critical Qualitative Research (CQR) methodologies are also a common factor among investigations. While the themes of (1) interrogations of worldview representations, (2) embedded meanings and (3) contextualization of ChYAL are unifying factors, the shared underlying premise is that there is a continued need to increase the variety and more extensively acknowledge the value of diverse narratives from the United States in ChYAL that is disseminated and supported around the world. The main objectives of these articles collected in this dissertation by compendium are to demonstrate how the various facets of specific realities concerning diversity, inclusion and social justice are influencing the production and understanding of ChYAL in the United States and how it holds great transnational significance. Diversity, inclusion and social justice are topics that have been located through archival sampling, book analysis and literature reviews.

New Historicism and Third Space are postmodern lenses used to critically frame both literary and non-literary discourses, productions and representations in and around ChYAL. Recent CQR methodologies take precedence over traditional tools such as is the case with Critical Content Analysis and Hollindale's three tiered model of analyzing ideologies in ChYAL. In other instances, the structuralists' approaches are positioned from complementary perspectives. These theoretical constructions become especially noticeable when classic psychological models of child development are referenced and integrated into the analysis. To that point, it must be remembered that not all literary traditions have the same values, goals, and structures. For scholars and for creators of ChYAL, there are many kinds of codes

that offer multiple understandings. One of the results of these multiplicities is that at times discourses vary from complementing or expanding to contradictory and competing with one another. It is the perpetual paradox of tensions that require constant, evolving and dynamic theorizations and methodologies.

1.1 New Historicism

New Historicism² is a literary theory that encompasses the understanding of intellectual history through literature and literature through its cultural context (Greenblatt 1982). New Historicism considers works of literature as historical texts. ChYAL is a space of intersecting networks where art, culture, politics, history and language converge to show the desires, beliefs and behaviors of society. New Historicism insists that there are several stories, not a singular one. In contrast to the theory of metanarratives, a singular, unifying narrative where some stories have been excluded, New Historicism is beholden to include previously untold or traditionally less told narratives. The lens of multiple histories opens up for some histories to be recovered, and others reinterpreted or acknowledged. The theoretical framework of New Historicism offers the intellectual tools to deal with the plurality of histories, experiences and conditions that arise when investigating the United States (US) ChYAL at the turn of the twentieth/twenty-first century. Drawing on the work of Gillespie 2010 and Malpas 2013, Mathis summarizes the three basic theoretical principles of New Historicism.

They are:

² "New historicism is practiced and developed by critics like Louis Montrose, Catherine Gallagher and Alan Liu in the United States. New historicists are mainly influenced by French philosopher Michel Foucault and American cultural anthropologist Clifford Geertz. In Britain, corresponding theories were set by Cultural Materialists like Catherine Belsey, Jonathan Dollimore, Alan Sinfield and Peter Stallybrass, who are influenced by cultural theorist Raymond Williams and also Michel Foucault. The main difference between new historicism and cultural materialism is their point of departure. New historicism appeared in the United States as a reaction against literary formalism. Cultural materialism, on the other hand, was powered by a reaction against traditional understanding of literary history in England." (Doğan 2005, 78)

- historical accounts are ongoing discussions involving multiple perspectives, stories and voices often silenced
- the interdependence of art, culture and social context implies power dynamics
- multiple semiotics share intertextualities whose meanings are negotiated in various ways (Johnson et al 2017, p123-124)

With these principles, the intention signals a movement towards a complex and inclusive discourse of all people, especially those who have been historically marginalized. With regard to these theoretical tenets, Tom Watkins explains that the idea of multiple histories is based on the notion that people are constantly constructing and that each interpretation of the past in a particular present is made for a particular present purpose in which a text can be both an interpretation and it is open to interpretation (Hunt 1997). This concept dates back to the seminal works of Clifford Geertz (1973) where he discusses the importance of what he coined as webs of significance.

Similarly, Harold Aram Veesper argues that although it is impossible to express a universal truth, as a theory, New Historicism is not so radical, nor novel. However, what should be questioned on a theoretical level is the ideological forces present in the archives and books of ChYAL. This kind of theorizing should be done in addition to challenging the ideological forces to which young readers subscribe, whether they are aware of them or not. Veesper (1989) sets out that:

1. "each expressive act is embedded in a network of material practices;
2. each act of exposure, criticism and opposition uses the tools it condemns and risks falling into the practices it exposes;
3. literary and non-literary 'texts' circulate inseparably;

4. no resource, imaginative or archival, gives access to immutable truths or expresses an unalterable human nature;

5. and that a critical method and language suitable for describing culture under capitalism participate in the economy they describe” (xi)

To add to these arguments and theorizations are Paul Du Gay five main processes for situating a text within its historical extraliterary context. Du Gay claims that a critical position must be maintained when analyzing representation, identity, production, consumption and regulation to place a text within its historical context with special attention to spaces, absences and monolithic tendencies (Du Gay 1997). These scholars recognize multiple stories, perspectives and spaces of production which are key concepts for applying New Historicism as a theoretical framework.

The United States, like many other countries, has fraught histories of national identity, literary tradition and caste-like hierarchies with long-standing embedded and entangled concerns that play out in different ways in ChYAL. Rudine Sims Bishop's (1990) *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors* is among the most convincing models on which to build transformative processes that directly address the power imbalances in ChYAL's research and industry. The most interesting, innovative ideas and theories have yet to emerge, especially taking into account the possibilities of Digital Humanities and their accompanying tools. However, key takeaways from this dissertation by compendium of articles are about normalizing, recovering and shining a light on people, organizations and creative narratives that have been traditionally excluded, ignored, misrepresented or silenced in ChYAL. The unifying themes of diversity, inclusion and social justice in modern ChYAL carry these messages by taking up critical literary stances through the postmodern theoretical frameworks of New Historicism and Third Space. Concurrently, a panoramic view of how

these theories and CQR methods are applied interrogate worldview representations, hypothesize about embedded meanings and contextualize works through different frames. Chapter 3 will speak more directly to the methodologies used.

1.2 Third Space

Another theoretical framework is Third Space. Third Space is a sociocultural theory of identity and community that prioritizes language, education, and their interactions. Homi Bhabha explains that it is a postcolonial understanding of “colliding cultures” that form “unresolved” hybridizations, novel if somewhat familiar, but at the same time “unrecognizable” through “continuous negotiated meanings” and distributions of power (1994 162 -165). As a theoretical framework, it recognizes a preexisting tension between binaries in which the dynamics of power and being are in opposition and often engage in unhealthy codependency. Y. Saju (2016) states that the notion of “Third” refers to the construction and reconstruction constitutional variables. These are variables of identity and space, the fluidity of identities and spaces. Third Space implies conditions under which identity is not fixed and such is the trait of any kind of spatial existence” (113). Saju argues that Third Space reinforces the spatiality of human existence and the materiality of "lived space" as an ongoing struggle and dispute in terms of multiple identities and plural forms of human existence; therefore, it supports spatiality with more equity and justice. Furthermore, spatiality is not only open to a new constellation of plural and multiple existences; but the understanding of spatiality must also transcend the bipolarity of modernity and, as a result, be open to multiple and varied significant conceptions (Saju 2016 113).

To better understand how the theory of Third Space is initially constructed, one must take a step back to consider its constitutive elements of First and Second Spaces. To say it quite simply, Third Space is constructed from a First and Second Space. The First Space is the original culture. Second Space is built from the different dominant cultures of immersion. These Spaces liminally negotiate the interacting borders. For a clearer example of how this idea works in society, one can read the epilogue entitled "Spaces of identity" by Louise Lamphere. Lamphere reflects that "second generation immigrants are forging identities that preserve and rework the cultural meanings of their parents and countries of origin, but at the same time incorporate the values and behaviors of the nations to which they belong from where the parents emigrated" (2016 205). The First Space for second generation immigrants is that of the family's culture and their parents' national heritage. Second Space is then constructed by the national culture and ethos into which the immigrant children are born, that is the place where the parents immigrated. Third Space becomes the intersecting mesh of First and Second Spaces where cultures, behaviors and identities are negotiated, in flux and are generative. Lamphere gives a deeply nuanced understanding of the process of construction and reconstruction of identities and meanings within the United States of what Bhabha describes as converging and evolving spaces of development of future conditionals. These interstitial spaces involving future conditionals are dynamic, ever-changing, and dependent on "exposing the limits of any claim to a singular or autonomous sign of difference, ...[and] finding agency in a form of 'future' where the past is non-originary... [and] the present is not simply transitory" (1994 p 314).

Therefore, Third Space, in the context of ChYAL, retains its meaning as a space of hybridity

and cosmopolitanism. The cosmopolitan existence is a broad-minded, all embracing limitless flow of people, geographies and diversities. Elijah Anderson defines cosmopolitan spaces as canopies where “racially diverse islands of civility” can be located in ghettos, suburbs, and various enclaves of normalized segregation. With this understanding, these spaces exist in flux due to dynamic tensions between race, class, gender, and sexual orientation (2015, 2022). These cosmopolitan canopies are part of the Third Space. Saju clarifies that “spatial taxonomies such as Third Space, migratory, hybridization, liminality, marginality, interstices, space of resistance, etc. are conceived as postmodern and postcolonial conceptions of social space... could be categorically referred to as Third Space" (113). These are terms readers will encounter in the following discussions around and about ChYAL from the past and present, from the United States and transnationally. For more details, see the application of Third Space to ChYAL in the *Holding Space* (Murray in revision) article.

CHAPTER 2. LITERATURE REVIEW

CHAPTER 2. LITERATURE REVIEW

Fondo histórico de la LIJ estadounidense, su problemática y la contextualización los temas unificadores

El planteamiento de las cuatro publicaciones complementarias toma como punto de partida las: cuestionamientos de las representaciones de la vista mundial en las producciones de literatura infantil y juvenil (LIJ), los significados incrustados en textos e ilustraciones y la contextualización de las obras literarias a través de diferentes marcos (es decir, periodización, sociocultural, político, histórico, etc.). La pregunta de investigación principal que abarca todas estas cuestionamientos es: ¿A qué se parecerían la diversidad, la inclusión y la justicia social si se desenmascararan desde una perspectiva transnacional de la literatura infantil y juvenil de los Estados Unidos? Este capítulo aclara cómo se contextualizan los tres temas unificadores ofreciendo definiciones y explicaciones de cómo se entrelazan. La metodología, que se explicará con más profundidad en el capítulo tres, es heterodoxa. Por un lado, se aplican enfoques estructuralistas para evaluar los arquetipos literarios y atribuir conocimientos psicológicos a los personajes de la historia y sus participantes (autor, lector, oyente, espectador). Por otro lado, se aplican enfoques posmodernos para cuestionar críticamente los discursos literarios y no literarios, las intertextualidades y las representaciones dentro y alrededor del libro infantil. Entre esos acercamientos, se define y se examina cómo se articulan, según los tres niveles de Hollindale (1988) que se desglosan en el siguiente capítulo, conceptos ideológicos como la infancia, el uso del lenguaje, las representaciones de la diversidad, la cartografía emocional y las presentaciones de identidad en el libro. De esta manera, el análisis cualitativo está trabajando simultáneamente con la interseccionalidad.

Con actitud dialéctica, se organizan por y se enfocan en profundizar en las definiciones, exponer los contextos relevantes de la problemática y argumentar las implicaciones interactivas en cuanto a las publicaciones y su conexiones con la diversidad con sus fundamentos ideológicos, la inclusión y la justicia social. Al tener los marcos teóricos explícitos y una vez aclarado qué es exactamente de lo que se trata en general, estas cuatro publicaciones se vuelven más fáciles de entender cómo se aplican los temas unificadores. Sobre todo se plantea explícitamente cuáles son preguntas de las investigaciones. Concluye, entonces, este capítulo describiendo cómo estas publicaciones llenan un vacío del conocimiento en LIJ, qué se aportan y cómo se pueden aplicar para futuras investigaciones.

2.1 Iniciativas de diversidad, sus fundamentos ideológicos y fuerzas moldeadoras articuladas en la literatura infantil y juvenil

La LIJ está hecha de contradicciones que va evolucionando con los tiempos y sus interpretaciones. Tom Watkins (Hunt 1997 32-40) postula que la historia solía ser vista como fondo y la literatura como primer plano. Comenta que el concepto posmoderno de historias múltiples se basa en la idea de que las personas construyen constantemente y que cada interpretación del pasado en un presente particular se realiza para un propósito del presente particular en el que un texto puede ser a la vez una interpretación y estar abierto para ser interpretado. Sin embargo, la reconceptualización de esta relación en los años ochenta pasó de creer en la objetividad de la historia a aceptar su subjetividad a medida que el pasado se construye en el presente. Cita a Felperin al recordar las palabras que escribió Catherine Belsey en *The Subject of Tragedy* (1985): "La historia siempre es una lectura del pasado ... Traemos lo que sabemos ahora sobre lo que queda del pasado para producir una historia inteligible" (Hunt 1997 33). Watkins además atribuye este cambio en entender la relación

entre la historia y la literatura a Michel Foucault según el trabajo de David Perkins que indica que,

“[Foucault] animó a sus lectores a rechazar el modelo romántico tradicional de cambio literario como desarrollo continuo, a resituar los textos literarios relacionándolos con discursos y representaciones que no eran literarios y a explorar los aspectos ideológicos de los textos para intervenir en las luchas sociales del presente, y estas siguen siendo prácticas características del contextualismo histórico actual ... “ (Watkins 1997 33).

Du Gay (1997) destaca cinco procesos principales para situar el libro infantil y juvenil: la representación, la identidad, la producción, el consumo y la regulación. Al explicar cómo funciona la LIJ dentro de este circuito de producción cultural donde todos los componentes interactúan entre sí, se encuentra su contexto histórico. Un punto de entrada frecuente es el artículo de Nancy Larrick publicado en 1965 en el *New York Times* donde critica representaciones sesgadas en la LIJ, tanto problemáticas como carentes (Chall et al 1979, McCarty et al 2004), aunque se puede realmente remontar las inquietudes públicas en los años treinta tardíos con el libro originalmente publicado en 1941 de Charlemae Hill Rollins (1967). Denuncia la LIJ de entonces que empleaba estereotipos malignos y no reflejaba ni en lo más mínimo el paisaje demográfico estadounidense, particularmente la vida verdadera de la gente negra. Veinte años más tarde, Larrick escribe que "los niños que no son de raza blanca están aprendiendo a leer y comprender el estilo de vida estadounidense en libros que los omiten por completo o apenas los mencionan" (Larrick 1965). Las representaciones monolíticas presentes en ella a mediados de siglo XX habitualmente fallaban en incluir, priorizar y simplemente respetar a individuos y colectivos que no fueran el ideal blanco heterosexual anglosajón protestante de clase media habituando una América imaginaria de armonía y justicia (McCann 2002, Martin 2004).

Pero tampoco las editoriales de la LIJ hacían ningún esfuerzo concertado para corregir las varias difamadas representaciones heredadas de actitudes y acciones imperialistas y colonialistas perpetuadas en las páginas de libros para niños (Perez 2014). Después de la publicación de Larrick, se formó el *The Council for Interracial Books for Children* (CIBC). No por el artículo en sí, sino por los movimientos por los derechos civiles y otros movimientos sociales y culturales de los sesenta que llevaba sumando en los EEUU al suprimir, asimilar o aniquilar lo subalterno en una búsqueda de una identidad armónica ajena al europeo y a la vez una mejor y máxima iteración del europeo por excelencia y por encima de todo. Esta quimera enferma de sesgo *de jure* y *de facto* se manifiesta sistemáticamente en la sociedad estadounidense, con la economía y el sistema judicial al privar de derechos civiles de los individuos y colectivos que no abordan estas visiones de esa falsa américa. Clare Bradford (2011 24) observa,

“Aunque las teorías de la globalización se han hecho prominentes solo desde la caída del Muro de Berlín en 1989, los impulsos de la globalización son evidentes desde tiempos antiguos, ya que las civilizaciones poderosas siempre han tratado de imponer sus prácticas culturales y económicas a los demás. Por lo tanto, el alcance del Imperio Romano en Europa y el Mediterráneo desde el siglo primero hasta el quinto dejó atrás influencias a largo plazo sobre el idioma, la religión, la arquitectura, la filosofía, el derecho y el gobierno de las naciones de todo el mundo.”

La representación diversa en el contexto de la LIJ no se limita a los personajes textuales; incluye todas las personas involucradas en su proceso y consumo que se ha mencionado previamente, situaciones y tramos de los textos, marcos temporales, expresiones de sentimientos y los lugares participativos en la cultura popular - especialmente en el “advertising discourse” (du Gay 1997). Bradford (2011) comenta que los términos "multicultural", "transnacional", "global" y "diáspora" no son nuevos. Lo que es diferente es el alcance de los medios de comunicación, la rápida accesibilidad de textos, imágenes y productos más allá de sus lugares de producción, y la mayor movilidad de las poblaciones

modernas. Ahora con los efectos de largo alcance de las plataformas de redes sociales, los medios de comunicación y el intercambio de información digital, más personas, incluidos los niños, han sido testigos activos con más frecuencia y con mayor detalle de la circulación acelerada de eventos - se destacan los más perturbadores. Dando un ligero desvío de la terminología que menciona Bradford, ya con sus connotaciones comerciales de palabras pegadizas, en la actualidad se han popularizado la publicación y difusión de colecciones y listas de libros infantiles nombrados "antirracistas". Esto ha sido en reacción a las protestas masivas a los letales abusos de poder de oficiales de la ley, las fallas sesgadas del sistema de justicia y el legado continuo de los EEUU en dejar actuar sin impunidad fuerzas xenófobas, sexistas y fuerzas de tergiversación hacia el percibido 'otro'.

Libros como *Hands Up!* escrito por Breanna J. Mcdaniel e ilustrado por Shane W. Evans, *Hair Love* escrito por Matthew A. Cherry e ilustrado por Vashti Harrison, *Antiracist Baby* escrito por Ibram X. Kendi e ilustrado por Ashley Lukashevsky o *I am Everything Good* escrito por Derrick Barnes, e ilustrado por Gordon C. James han salido a la vanguardia en reacción a los descarados abusos, particularmente hacia la gente negra en los EEUU para ayudar a traducir estas realidades a los testigos directos e indirectos infantiles. La pandemia del coronavirus ha puesto en un foco nítido en los masivos abusos civiles, humanos y ecológicos perpetrados por sistemas injustos en los EEUU (además de las prácticas discriminatorias al acceso y tratamiento sanitario). Con los efectos de largo alcance de los usos de las plataformas de redes sociales, los medios de comunicación y el intercambio de información digital, resulta casi imposible que la LIJ no se viera implicada.

El consumo es el manda más en una sociedad capitalista como los EEUU. La LIJ en el siglo XXI como producción cultural en un contexto histórico adelanta la cuestión del consumo evidenciando un fuerte crecimiento y nuevas oportunidades. Kathy Short (2018) en “What’s Trending in Children's Literature and Why It Matters” informa que las ventas de libros infantiles y juveniles han seguido aumentando, mientras otros tipos de libros no. Describe que los niños vistos más como consumidores que lectores provocan a los editores a invertir en libros que se creen venderán más, poniendo en el trasfondo la cualidad literaria a la comercial. Pero realmente en su mayoría, son los adultos quienes los compran y las capacidades comerciales se extienden más allá del libro tradicional como ha sido el caso de Harry Potter que sobre eso, tratará más en la cuarta subsección sobre la ecología de la LIJ. En general, las grandes editoriales no han tenido un interés real en producir libros infantiles de calidad centrados en la diversidad según los análisis de mercado y sus propias creencias sobre el público consumidor. Por eso, es tan preocupante que la crisis económica de 2008 redujo el número de editoriales independientes y pequeñas imprentas que sí se dedicaban a promover la diversidad en la LIJ tanto en los contenidos de calidad como en su producción.

La fuerza económica de los diferentes libros infantiles y juveniles influye en los tipos de acceso que pueden tener los lectores y cuales son los libros que pueden estar disponibles, cuando y dónde. Como resultado, los movimientos económicos influyen mucho en el alcance del encuentro entre lectores y libros. Estos argumentos ponen en muy en perspectiva las siguientes observaciones que Bradford (2011 25 - 26) hace:

“Este alcance global se imprime espacialmente (como en la difusión de los libros de Harry Potter en todo el mundo) y, a menudo, parece triunfar sobre lo local, ya que los productos globales toman cuota de mercado de los productos producidos localmente. Por lo tanto, las estrategias de mercadeo desplegadas para vender, por ejemplo, los libros de Harry Potter en muchos idiomas y ubicaciones son capaces de

desplazar los libros infantiles producidos localmente. Este es especialmente el caso en las naciones donde la publicación para niños es una industria relativamente nueva, como Singapur, donde los libros importados influyen en el mercado (Miyake, 2006, 11), e Indonesia, donde la publicación para niños está dominada por las traducciones de libros occidentales como las obras de Enid Blyton (Miyake, 2006, 11). En la India, los libros en inglés fueron fundamentales para los procesos de colonización y el predominio del inglés se mantiene en el hecho de que una alta proporción (el cincuenta por ciento) de todos los libros infantiles de la India se publican en inglés, aunque solo el siete por ciento de los lectores infantiles hablan inglés. . En comparación, se publican relativamente pocos libros en idiomas indios (Khorana, 2006, 282–5).”

La regulación de la LIJ tiene muchos agentes por y con muchos motivos: colectivos informales y formales de padres, bibliotecarios, educadores, grupos laicos, religiosos, creadores y gobiernos para mencionar algunos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que por mucho que podrían ser humanistas los intereses de la LIJ en educar y/o entretener a sus audiencias, la LIJ no propaga si no sirven a los mercados de beneficio. Esto es lo que comenta Lisa Rowe Faustina cuando elabora sobre la trayectoria de la LIJ y los papeles que juegan los derechos de la propiedad intelectual, las fuerzas institucionales, las de la industria tanto domésticos como internacionales y los giros motivados por alcances (monopolios) filosóficos a financieros. La organización y cooperación de varios grupos como la Sociedad de Escritores e Ilustradores de Libros para Niños (SCWI), la Asociación Estadounidense de Bibliotecas (ALA), la Asociación Internacional de Lectura (IRA), la Asociación Estadounidense de Libros (ABA) o el Consejo del Libro Infantil. (CBC) entienden que las filosofías educativas establecidas y las reformas políticas de tendencia estimulan las ventas, así como la estética y la hibridación del entretenimiento que mercantiliza a la LIJ a través de su propio sistema ecológico (Hunt 2004 647 - 665). Pensando en la regulación de (o falta de regulación en) la LIJ: ¿realmente, quiénes son los reguladores? ¿quienes tienen el poder de estos entornos comunicacionales?

Los significados codificados en la LIJ como productos y aquellos significados codificados inscritos en la cultura de producción no pueden escaparse de la implicación de la ideología y de las narraciones identitarias - son fuerzas principales. La regulación de la LIJ es en parte una respuesta a la ansiedad moral de algunos colectivos. Bradford (2011: 24) cita a Huggan señalando "que la globalización funciona a través de 'cuatro procesos vinculados: desregulación, diversificación, individualización e' informatización'" y sus efectos pueden verse fácilmente en las tendencias recientes de la producción de libros para niños donde está implicada el capitalismo en los mercados globales. Como tal, la LIJ está sujeta a la internacionalización del comercio y sus diversos mercados, expresada en el alcance global de las corporaciones y el desarrollo de las editoriales multinacionales. No es solo una relación de producto-beneficio, sino ideologías empaquetadas con un velo de inocencia infantil llevando marcos narrativos que de alguna manera, en algún momento influyen en sus audiencias la visión del mundo, la autoidentificación y el papel en la sociedad.

La LIJ en los Estados Unidos, como identidad nacional homogénea, tiene matices y contradicciones que complican cierta precisión en definirla desde hace tiempo. Asimismo, puede complicarse aún más tomando en cuenta giros nacionalistas literarios históricos que intentan agitar soberanías. Por ejemplo, Al considerar las influencias de la literatura oral de las diferentes naciones indígenas de las Américas, los distintos grupos de origen africano que llegaron a la fuerza y de los pueblos de oriente que emigraron, además de los emigrantes europeos, crear una identidad unificadora literaria parece una tarea casi imposible. El notable historiador francés, Paul Hazard, (1944) escribe que la literatura infantil es fundamental en la construcción de una identidad cultural y/o nacional. Mientras, Margaret Meek(2001) y Keyes y McGillicuddy (2014) actualizan y profundizan el discurso del rol de las

identidades biopolíticas en la LIJ y la manera en que se juntan lo simbólico con lo real. Aunque ninguna generalización puede cubrir todos los aspectos de lo que es ser una literatura infantil y juvenil estadounidense, Louis Menand (2001) en su libro *Metaphysical Club* repasa las ideas forjadas que a través de una prolongada y continua tensión socio-cultural, filosófica y científica que produce unas características tipográficas que se asocian con lo estadounidense. A cambio, Thomas Foster en *Twenty-Five Books That Shaped America: How White Whales, Green Lights, and Restless Spirits Forged Our National Identity* (2011) ofrece una visión personal de los libros que fomentan una americanidad literaria que incluye varias muestras de la LIJ como *The Cat in the Hat* (Seuss 1957).

Por esta razón, la forma de entender su aplicación y definición funcional necesita una adhesión limitada a su naturaleza contextual renunciando a penetraciones más profundas en sus raíces ontológicas o ramas teleológicas.

2.2 Diversity in Children's and YA Literature, a definition

Antes de mediados del siglo XX, una comprensión tácita de la diversidad en la literatura infantil era eurocéntrica junto con sus jerarquías incrustadas basadas en nacionalidad, religión, clase, etnia y proximidad geográfica a Europa occidental; esto ahora ha madurado para reconocer además de culturas, rangos de habilidades, neurodiversidad, espectros de género, estilos de vida y estructuras familiares. Sin embargo, las nociones previas de diversidad que involucraban lo exótico o lo fetichista se enredaron en ideologías de orientalismo, nativismo, estereotipos peyorativos y representación esencialista del otro percibido que fue categóricamente cosificado, vilipendiado, sexualizado, infantilizado o místico. Debbie Reese, al discutir una reseña de un libro rechazado, presenta exámenes que

invitan a la reflexión sobre cuán enredados pueden estar este tipo de ideologías de diversidad, especialmente cuando se privilegian ciertos tipos de estética sobre la debida diligencia de la justicia social en la literatura infantil.

Examinar las definiciones de la diversidad dentro del contexto del LIJ requiere ir más allá de la pasividad y preguntarse quién tiene el poder, la agencia, el conocimiento y los recursos tanto dentro de los libros como fuera. Requiere una percepción de quién está contando las historias, por quiénes y de qué manera. Es decir, hay que cuestionar los personajes creados tanto como las personas quienes están creando esas personajes. Si bien me acerco a estos temas de una posición afroamericana, la diversidad tiene en cuenta factores de nacionalidad, raza y etnia además de factores interrelacionados como el género, la edad, la religión, la orientación sexual, la neurodiversidad, las capacidades, la clase socioeconómico, las geolocalizaciones, las estructuras familiares, entre muchos otros (Crenshaw 1989). En los negocios, VUCA es un término que se usa a menudo para referirse a navegar por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad. Tratar de llegar a una definición operativa de la diversidad dentro del contexto de la LIJ implica la presencia de VUCA, además de la tensión entre las diversidades visibles y las diversidades invisibles y la dinámica entre la justicia, la equidad, la inclusión y el desequilibrio del poder en los EEUU.

En el tercer capítulo del libro de David Lewis (2001), *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*, presenta una útil discusión sobre el uso metafórico de los ecosistemas en LIJ. Aunque él está examinando libros ilustrados, su aplicación del término es útil para enmarcar cómo me acerco a la comprensión de la diversidad en LIJ. Al pensar en LIJ como un ecosistema, la diversidad es inherente. Hay muchas partes móviles diferentes. Podemos

reconocer las complejas interseccionalidades y redes de relaciones entre textos, partes interesadas y entornos que siguen cambiando con los tiempos. La diversidad como elemento constituyente, caracteriza los contenidos del texto y sus ideología subyacentes. Examinar la diversidad como elemento constitutivo de LIJ como ecosistema implica que no me centro sólo en los productores y consumidores, ni en los propios textos con sus diversas modalidades, accesorios y usos, sino en la manifestación de la diversidad con su funcionamiento ideológico en todo el campo y la industria de LIJ.

Quiero insistir un poco más en este punto de la diversidad como inherente para matizar una postura operativa clave de las jerarquías. En el prefacio de *Knowledges Born In The Struggle: Constructing the Epistemologies of the Global South*, de Sousa Santos y Meneses (2020) comienza:

"El Norte global continúa reproduciendo su dominación económica, política y ontológica sobre el Sur global, incluso si la epistemología que subyace a tal dominación muestra signos de agotamiento. Este proyecto epistemológico, aunque internamente bastante heterogéneo, concibió el conocimiento eurocéntrico y la ciencia moderna como el único conocimiento válido, capaz de garantizar una gestión sostenible de la tensión entre regulación social y emancipación social en las sociedades metropolitanas modernas".

Obras, tal como la presente, empieza siempre con una tensión y queda por revelar la naturaleza y direccionalidad de esa tensión. Santos y Meneses trabajan en recuperar formas alternativas de pensar en alternativas en un mundo inherentemente diverso e injusto de jerarquías que se ha perpetuado históricamente. Marilisa Jiménez García (2021) similarmente, pero sí en el contexto de LIJ, especifica el desarrollo detallado y las consecuencias perdurables del proyecto estadounidense en Puerto Rico. Argumentando cómo la LIJ funcionaba como arma epistemológica y una herramienta ontológica, Jiménez

García extiende los debates sobre la diversidad de la LIJ en relación entre Puerto Rico y los EE. UU. Es importante tener en cuenta que la diversidad en sí misma no elimina las jerarquías. LIJ es un ecosistema heterogéneo por varias razones y lo que debe ser desmantelado es la hegemonía estructural de las nociones imperialistas y coloniales que han informado el sistema ontológico de comprensión de la diversidad similar a una casta en el contexto de la LIJ.

Ligo la diversidad con lo cosmopolita. Esto no es un argumento a favor ni en contra de la asimilación. Es un acercamiento para marcar la naturaleza híbrida, compleja, ambigua, a veces contradictoria y cambiante de la diversidad como accesible para nuestra comprensión dentro del contexto de LIJ. Naidoo y Dahlen (2013) identifican e involucran varios componentes transformacionales y facetas operativos de la LIJ que ofrecen perspectivas alternativas en la realineación sistémica profunda de la diversidad. Tomando en cuenta todas esas consideraciones, aquí, en esta disertación, la diversidad de la LIJ es un constructo polimorfo que contiene ideologías funcionales que operan en el mundo real y se encuentran reubicaciones de poder en los textos.

2.3 Ideology in Children's and YA Literature, a definition

La ideología es una palabra pegadiza que puede desencadenar varias posturas afirmando, discrepando o meramente resistiendo cualquier definición, sea con sus raíces etimológicas en griego, sus orígenes en la revolución francesa o su desarrollo en el siglo xx por filósofos como Marx, Gramsci o Althusser. Es una terminología elusiva que cobra diferentes significados según su contexto del uso y las personas que la usan. Terry Eagleton (1997 p 13-

55) en su introducción desglose escuetamente dieciséis posibles definiciones. Antes de eso, advierte que

“el término «ideología» tiene un amplio abanico de significados útiles y no todos compatibles entre sí. Aunque fuera posible, intentar sintetizar esta riqueza de significados en una sola definición de conjunto sería inútil. La palabra «ideología», se podría decir; es un texto, enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales; está formado por historias totalmente divergentes, y probablemente es más importante valorar lo que hay de valioso o lo que puede descartarse en cada uno de estos linajes que combinarlos a la fuerza en una gran teoría global” (19).

Sería más manejable si se trata de un sistema neutral de ideas grupales que define una cultura, pero no es el caso. Teun A. Van Dijk (2005) explica que la ideología es una triangulación de discurso, cognición y sociedad que no es ni personal, ni necesariamente negativa. Coincide en que puede ajustarse y que puede existir incoherencias. Por otra parte, Diego Martínez Torrón (2011) advierte que los que suelen analizar las ideologías de obras literarias, caen en las limitaciones de sus propias ideologías. Insiste que hay que distinguir entre un documento social y una obra de arte. Otros filósofos como Slavoj Žižek (2003) habla de la ideología y sus registros como una especie de consenso paradójico de imposibilidades incompletas e internalizadas que buscan en el materialismo no solamente el placer propio, sino también la mejoraría del mundo.

Pero esto todavía nos deja con el problema de aclarar de qué estamos hablando exactamente cuando estamos discutiendo ideologías. “El discurso sobre la ficción infantil se encuentra en la encrucijada de varios otros discursos,” escribe Sarland (2005, p 41). Entonces, ¿cómo podemos desenredar esta encrucijada? “Lo que hace [la LIJ] a sus lectores,” escribe Kimberly Reynolds (2007), “[es] ..., codificar supuestos ideológicos o diseminar estrategias para resistirlos.” Elizabeth Parsons (Nel y Paul 2011, p 113 -116)

expone las formas en la LIJ que es en gran medida ideológica de un género conservativo que “suele sostener los valores de una cultura en la que se produce y consume como parte de una agenda inherentemente didáctica.” John Stevens (1992) comenta que los niños habitan un período crítico y crucial de desarrollo y formación. Es durante este tiempo, se inculcan epistemologías sobre; la naturaleza del mundo, cómo se vive en ello, cómo se relaciona con las personas, que valorar, que creer y cómo pensar. Como consecuencia, habrán fuerzas ideológicas presentes en la LIJ que favorecen y centralizan algunas ideas, lugares y personas, mientras las que quedan descentralizadas siempre se encuentran en estados subalternos, si da el caso que aún se los reconocen (Purvis y Hunt 1993, Spivak 1985).

La ideología tal como se emplea y se entiende aquí juega con esas definiciones e incoherencias convivientes, impulsando la tensión presente en la interposición de su funcionalidad ubicua entre los mismos colectivos y también en los productos que crean y consumen. La ideología como un sistema que varía entre personas y grupos pero focaliza dinámicamente las potentes creencias centrales. Con este término marcado, a pesar de presunciones de neutralidad, prevalecen connotaciones negativas basadas en la hegemonía que existe en lo sociocultural y en lo económico-político. La ideología tiene patrones que se repiten por zonas geopolíticas y por periodos que ayudan a definir su significado. Desde esta postura, la ideología se puede observar con una posición de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba.

Para los análisis que se realizan en este trabajo, la ideología es la muda fuerza motriz que configura dentro de la LIJ articulaciones de sus propios componentes. Estos componentes que articulan la ideología se han identificado como el concepto de infancia, uso del lenguaje,

representaciones de diversidad, cartografías emocionales y presentaciones de identidad. Al contemplar las articulaciones de estos elementos ideológicos que contribuyen a un sistema funcional más grande dentro de la LIJ, hago referencia a la escuela americana del New Critics que adoptó una fuerte postura que la crítica de la literatura tiene una estrecha relación con la crítica de la vida. Sin embargo, no se lleva la discusión más allá de los parámetros configuradores para poder abarcar la ideología estrechamente dentro de su contexto en la LIJ junto con el planteamiento de Hollindale (1988) y complementado por los matices que ofrecen otros investigadores (Stevens 1992, Nikolajeva y Scott 2001, McCallum y Stevens 2011).

2.4 Five ideological articulations in Children's and YA Literature

El objetivo de esta sección es abrirse a las posibilidades que implican el concepto de infancia, uso del lenguaje, representaciones de diversidad, cartografías emocionales y presentaciones de identidad como articulaciones ideológicas en la LIJ estadounidense actual. Los entendimientos manifestados entre estas cinco articulaciones se conectan a todas las publicaciones en general en este compendio.

Una premisa fundamental es que la ideología está presente en toda la LIJ (Hollindale 1988) y es una producción ideológica de un mayor conjunto de funciones socio-culturales, económico-políticas e históricas. En otras palabras, la ideología en la LIJ forma parte de un sistema más grande y generalizado al que se dedica explorar con finura pensadores como Marx, Engels, Althusser o Gramsci - para destacar algunos y sin motivo de insinuar que no son presentes pensadores que no sean hombres, blancos, europeos y muertos.

Simplemente son algunas de las herramientas que forman parte del uso de la realidad en que se encuentra la autora. Said, Fanon, Bhabah Lourde y Spivak hablan, en distintas maneras, de esa dialéctica contradictoria en la descolonización intelectual en que se unifica el mundo y a la vez aplican las mismas herramientas y métodos de sus agentes para liberarse de la falsa homogeneidad de pensamiento, ontologías y epistemologías. Dado este entendimiento, lo que se aclara aquí son las estrechas articulaciones de la ideología en la LIJ previamente mencionadas y que se vuelve a destacar.

El concepto del infante y la infancia se acerca del punto de vista cronológico ubicándose en el pensamiento occidental y dando énfasis en las derivaciones de lo ideal. El uso del lenguaje se aprecia desde la perspectiva estructuralista del campo psicológico, pero también se involucran nociones importantes sociopolíticas, culturales y metafóricas. Por ejemplo, los trabajos de Carmen Martínez Roldán, Evelyn Arizpe y Teresa Colomer (2014) en relación al lenguaje, lecturas y discusiones literarias en contextos multilingües aportan conclusiones generativas. El tratamiento de las emociones (aquí empleo la metáfora de cartografía) se mira como se entienden, se representan y se identifican. La LIJ describe y traduce las emociones en varias maneras y se superpone con el funcionamiento de la propaganda, la aculturación y la gestión de la salud mental. Ute Frevert (2014) y sus colaboradores del Max Planck Institute en Berlín, aunque no menciona directamente el funcionamiento ideológico de las emociones, en "términos de conocimiento emocional y comportamiento, los adultos tienden a realizar esfuerzos sustanciales para enseñar a los niños cómo sentir y manejar sus emociones social y moralmente " (Vallgård et al 2015 14). La representación de la diversidad se considera la presentación de normas, poder, agencia, visibilidad, voz y posibilidades. La ideología de la diversidad vinculado a la justicia social en la LIJ en Estados

Unidos como un espacio en disputa se complica especialmente cuando se circula a nivel nacional e internacional y presenta los peligros de una diversidad uniforme. Por último, presentaciones de identidad en la LIJ es un elemento clave de la articulación ideológica que proporciona un punto de conexión, o más bien un puente a los modelos teóricos de los guiones de vida para ser utilizado como entrada comprensible en la construcción del yo narrativo en la comprensión del mundo de la historia como un "espejo, ventana o puerta corrediza de vidrio" al mundo real.

Estas cinco articulaciones de la ideología en la literatura infantil (el concepto de infancia, uso del lenguaje, representaciones de diversidad, cartografías emocionales y presentaciones de identidad) tienen su propio conjunto de teorías, además de los tres niveles según Hollindale (1988): el mensaje profundo del autor en un texto, los supuestos no examinados del autor y las ideologías del mundo del autor. Los libros como las prácticas sociales son ideológicos con varios niveles de contradicciones que pueden afirmarlos, contraerlos, resistirlos o subvertirlos en la manera en las historias empiezan, desenvuelven o terminan (Reynolds 2007, McCallum y Stevens 2011). Es la transacción entre los lectores, obras y creadores que arman significados. Sarland y otros (Hunt 2005, McCallum y Stevens 2011) afirma que la ideología está mucho más inscrita en maneras más sutiles que pensaban inicialmente en los años setenta. Comentando que "el énfasis inicial en la crítica de los libros infantiles estaba en el personaje y abordaba cuestiones de representación. Se asumió que la relación entre el lector y el texto era de simple identificación (Sarland 2005 53)." Se sabe que es mucho más intrincada: "...cuando los lectores reales se introducen en la ecuación, el panorama se vuelve más complicado y es aquí donde el discurso educativo se superpone con el discurso sobre la ficción per se ... (Sarland 2005 50)".

A pesar del posicionamiento de los reclamos ideológicos en un texto, la respuesta lectora necesaria se observa y se analiza en tándem el libro en cuestión. Por eso, es importante que se pueda seguir más adelante con futuros estudios. “El argumento es que los lectores no están simplemente determinados por lo que leen; más bien existe una relación dialéctica entre determinismo y agencia (Sarland 2005 54).” Los marcos de referencia que aparecen con las cinco articulaciones de la ideología en la LIJ tienen en cuenta características para; socializar su audiencia con ciertos modelos (de posicionalidad, comportamientos, órdenes sociales, etc), hacer visible ciertos sistemas semióticos (tanto lingüísticos como ilustrados), componer varias estructuras (y elementos/ herramientas) narrativas pequeñas en estructuras grandes y viceversa. Para iniciar este esfuerzo, el concepto ideológico del niño y la infancia toma precedencia.

2.4.1 Concepto del niño y la niñez en la LIJ (ChYAL)

La cultura occidental ha evolucionado en su comprensión del infante, la infancia y la LIJ. McCullum sostiene que los tres principales movimientos culturales de la historia británica que han influido en el concepto y el enfoque del niño han sido la Ilustración, el Romanticismo y el Evangelicalismo (Ayyildiz 2018). Colin Mills resume las tensiones continuas sobre los debates polarizados del infante, la infancia y la LIJ como oposiciones que involucran explotación y protección, exposición y censura, entretenimiento y educación, y fantasía y realidad (Hunt y Ray 2005 377). Tom Watkins cita a Myers sosteniendo que las nociones de ‘niño’, ‘infancia’ y ‘literatura infantil’ personifican la construcción social de un contexto histórico particular (Hunt y Ray 2005 35, Hunt 2009, 55). Caruso, a cambio, argumenta que el concepto de ‘niño’ y ‘infancia’ ha evolucionado desde la idea de que es la

manifestación de inclinaciones sensoriales y obligaciones morales hasta ser un producto de discursos y relaciones sociales (2012). Además, Bernstein explica que la comunicación y las interacciones sociales funcionan como fuerzas centrales mitigadas por el poder de los entornos educativos para definir al niño. Escribe con un:

"... guiño a Judith Butler, [que los] niños 'reales' no pueden preexistir a la infancia 'imaginada'; sin embargo, [...] insinúa persistentemente que la infancia construida y los jóvenes existen en tensión, si no en oposición, entre sí (sic) ... El campo lucha por narrar los procesos mediante los cuales los niños y la infancia se dan cuerpo entre sí" (2013 p 203-204).

El enfoque constructivista de Karín Lesnik-Oberstein para reconocer marcos, divisiones, fuerzas políticas y económicas establece que la universalidad de la existencia del infante, la infancia y la literatura infantil, es, cuando menos, esquiva, si no, en última instancia , inexistente o imaginaria, pero que sigue siendo útil para guiar las subjetividades ineludibles de la edad (Hunt y Ray 2005 17-29). Mientras, Mitzi Myers propone que la comprensión del 'niño', la 'niñez' y la 'literatura infantil' es culturalmente contingente, más que empíricamente esencialista, y que encarna la construcción social de un contexto histórico particular "; (1988 42).

Sin embargo, la primera voz occidental importante que surgió sobre el niño y la infancia fue Philippe Ariès en *Centuries of Childhood* (1972). Harry Hendrick criticó al famoso archivero francés por haber iniciado el debate [...] de que 'en la sociedad medieval la idea de infancia no existía' [...]. En el siglo dieciséis, continúa, los adultos comenzaron a ver a los niños como una `` fuente de diversión y relajación ", pero hasta el siglo XVII no se empezó a apreciar la diferencia entre las dos edades. A mediados del siglo XVIII había surgido un concepto moderno en el que el niño ocupaba un lugar central en la familia. (1992 1) Hendrick criticó especialmente al uso de fuentes por parte de Ariès observando que:

“sus datos no son [...] representativos, [...] sacan pruebas de contexto, confunden prescripción con práctica y utilizan ejemplos atípicos. [...] niega implícitamente la inmutabilidad de las necesidades especiales de los niños, de alimentación, vestido, cobijo, afecto y conversación [...] diciendo poco de factores económicos y políticos” (Hendrick 1998 1).

La visión de Ariès no es incompatible con la historización de la infancia de Karen Coats proporcionada en el primer capítulo de *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature* (2017). Sin embargo, el resumen de Ariès es comparativamente incompleto y no incluye a niños históricamente privados de sus derechos.

La cronología de Coats, por otro lado, incluye una mención de los niños privados de sus derechos y sus necesidades. Señala el hecho de que los niños en el pasado eran vistos como adultos en miniatura que necesitaban madurar lo más rápido posible (14-17). Sin embargo, en sincronía con el desarrollo y la difusión del judaísmo, el islam y el cristianismo, las ideas religiosas influyeron en la forma en que se veía a los niños y, por lo tanto, se consideraban "regalos de Dios" (Stearns 2006, 35). La otra cara de esta idea sostenía que los niños nacían con la mancha del pecado original y necesitaban desarrollar el autocontrol para orientar adecuadamente su brújula moral. La Reforma Protestante cultivó la necesidad de que los niños tomaran conciencia de sí mismos y se arrepintieron (Coats 2017 17-21). Estos entendimientos perduraron hasta alrededor de la Ilustración, cuando el filósofo francés Rousseau, y otros sostuvieron que los niños eran pizarras en blanco, “tabula rasa”, ni buenos ni malos, pero influenciados por la sociedad. Siguiendo esta creencia, se puede observar fácilmente cómo la sociedad occidental avanzó hacia la idea de que los niños necesitan protección. La reacción de los románticos contra la antigua pragmática de la razón y las restricciones de las religiones influye en la inspirada y perdurable idea de que los niños albergan la esperanza del futuro. Es la creencia en lo que aún no se conoce que los niños se

convierten en recipientes simbólicos de sentimiento e imaginación (25). Informada por “discursos de psicología, desarrollo infantil, teoría educativa, psicoanálisis y política social”, la comprensión actual del niño es multifacética (Mills 378). Los niños son un grupo diverso y único de personas con diversas habilidades, experiencias y temperamentos (Coats 2017 34-37). La infancia se establece como una etapa de la vida fundamentalmente distinta de la adolescencia y la edad adulta (7-46, 49-80).

Vanessa Joosen se aleja de una comprensión histórica del niño y la infancia al ofrecer una perspectiva metafórica. En el primer capítulo de su libro *Connecting Childhood and Old Age in Popular Media* (2018), cita el trabajo de los años ochenta de Lakoff y Johnson, *Metaphors We Live By* y su explicación de las metáforas fundamentales (raíz). Una metáfora raíz, según Lakoff y Johnson, es una estructura narrativa, que une dos conceptos con implicaciones compartidas, coherencias complejas y gestalts. Joosen sostiene que la edad no es un dato biológico, sino más bien un desempeño social, que es negociado y narrado por la cultura, de manera muy similar a como Judith Butler argumenta sobre la performatividad de género (1988). Robin Bernstein (2013), sin embargo, dice que, “La actuación por sí misma no determina el niño, ni la infancia; más bien es a través del desempeño que los niños y la infancia co-emergen y se co-constituyen el uno al otro” (211) A Margaret Morganroth Gullette (2004) le suele atribuirse la frase "envejecido por la cultura". Pero hay una distancia crítica de lo que hace y deshace la cultura, particularmente desde posiciones de poder. Es decir, la infancia y la vejez puede tratarse como una metáfora raíz tanto objetivamente como subjetivamente con lo que Lakoff y Johnson (1980) identifican como la razón y la imaginación.

Una vez establecido eso, se puede emplear otro tipos de binarios en lo que es el pensamiento metafórico. Por ejemplo, la metáfora raíz de la edad y el género destapa el paradigma sexista de las mujeres como los niños. La edad y la etnia demuestra una configuración racista de gente negra o colonizada como infantil. Bernstein (2013: 209) reconoce estas tergiversaciones trabajando insidiosamente con la exclusión. Volviendo al paradigma de la infancia y la vejez tratándose como una metáfora raíz, los niños son como los ancianos y viceversa: pero los niños no son ancianos.

La aspiración dominante de los comportamientos y actividades de los niños en las sociedades occidentales son diferentes y están separados de los comportamientos y actividades esperados de los adultos, que a veces entran en conflicto con ellos (los adolescentes liminales son presionados para elegir o ser elegidos). La aspiración o idealización occidental y moderna del niño y la niñez se centra en revisar las dicotomías tradicionales de juego y educación, protección y amor, prioridades inmediatas y recursos a largo plazo para todos los niños. *La Declaración de Ginebra de los Derechos del Niño*, redactada en 1924 por la Sociedad de Naciones, adoptada por las Naciones Unidas y, en consecuencia, revisada, evolucionó hasta convertirse en la *Convención de los Derechos del Niño* de 1989, que aboga por que los niños “sean educados en el espíritu de los ideales proclamados en la *Carta de las Naciones Unidas* y, en particular, en el espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad ” (párr. 7). No obstante, esos hermosos ideales, tan fácilmente consumidos y propagados en muchas obras populares de la LIJ, estandarizan cómo es el niño normal, que experimenta una infancia normal en un contexto normal. El niño cónyuge, el niño soldado, el niño trabajador son algunos ejemplos que van en contra de esta norma. Sus comportamientos, actividades y experiencias esperadas no

coinciden con su edad: los adultos se casan, los adultos luchan en las guerras, los adultos se afanan y trabajan.

Trabajar no es un juego (Rivas 1997) es una antología de diversos tipos de obras que abordan la explotación del trabajo infantil. *Oh Dios, ojalá fuera un buitre* (Greenberg y Aliko 2002) se basa en las experiencias reales de la infancia de Gladys Henton trabajando en un campo de algodón. Libros ilustrados para niños como *¿Por qué estás triste?* (2000) de Violeta Monreal y *Nuestros Derechos* (2003) de Maria João Carvalho, ilustrados por Carla Nazareth son otros ejemplos que rompen las nociones míticas del niño y la niñez ideal. Desde esta postura, podemos poner en duda la idea de que "existe un peligro inherente en enfatizar demasiado las diferencias culturales y la diversidad local. Al hacerlo, corremos el riesgo de perder de vista los puntos en común que unen a los niños" (James y James 2001: 27). Estas "diferencias culturales" y "diversidades locales" han sido históricamente lugares de abandono, borrado y abuso de las posturas hegemónicas. Imponer silencio en aras de "los puntos en común que unen" no es infrecuente en los discursos totalitarios, imperialistas o fanáticos. Las nociones incrustadas veladas en la objetividad del estudio tomado pragmáticamente que consideran estas diferencias como inconvenientes sirven para minimizar aún más las atrocidades históricas y continuas. Tendrían más posibilidades los argumentos biológicos para buscar los hilos universales de lo que es un niño.

La descripción del niño y la infancia en la literatura infantil está muy condicionada. Al discutir la hibridación con respecto a esta tensión en el espectro de edad entre adultos y niños, David Rudd (2004) sostiene que

“El cambio de énfasis que sugiero es paralelo a la respuesta que Homi Bhabha (1994) dio al trabajo de Edward Said sobre el colonialismo. En la literatura infantil, la propia Rose utiliza la noción de niño como un ser colonizado para captar la forma en que la literatura infantil se impone al joven lector, buscando asegurarlo”.

Perry Nodelman (1992) también ha notado los paralelos, mostrando cuán fácilmente "el niño" puede ser sustituido por "el oriente" en el *Orientalismo* de Said (1978). Sin embargo, Bhabha le da al trabajo de Said un énfasis más psicoanalítico, sugiriendo que la relación entre colonizador y colonizado es menos segura, ya que el primero siempre está perturbado por la relación entre los dos. (capítulo I, párrafo 2, n.)

La etonormatividad, un término creado por Nikolajeva (2009), manipulado, crea líneas de pensamiento que posicionan al adulto como más poderoso que el niño, de la misma manera que los imperialistas europeos masculinos son más poderosos que ciertos grupos étnicos y mujeres (Rudd 2004, Beauvais 2013). Sin descartar por completo la dinámica del adulto - niño, la idea de Trites (2018, 32) que "En conjunto, la interseccionalidad y la etonormatividad nos ayudan a considerar las formas únicas de opresión que ocurren en la matriz de la edad y otras formas de diferencia," es problemática. Esta afirmación es empíricamente defectuosa con respecto a la relación del adulto y el niño. El niño no puede sobrevivir y prosperar de forma independiente sin la presencia del adulto. La negligencia o ausencia para atender al niño podría ser en la mayoría, si no en todas las situaciones, legalmente considerada criminal. También hay que recordar que "los niños discapacitados, los niños sometidos a acciones de protección infantil, los niños sometidos a abusos y los niños que viven en zonas rurales remotas representan diferentes ejemplos de niños y jóvenes marginados, cuyas voces rara vez se han escuchado en las historias principales" (Sköld y Vehkalahti 2016, 405). Este no es un paralelo directo para un individuo que ha sido

privado de sus derechos de manera sistemática por motivos de etnia, género, geografía, afiliación política y situación económica. El opresor puede ser eliminado junto con sus maquinaciones estructurales y sistémicas de persecución, y el individuo subalterno (Spivak 1985) puede sobrevivir, prosperar y aspirar fuera del marco imperialista y opresor.

Los líderes, leyes y lugares específicamente creados que ayudaron a establecer el concepto del niño y de la infancia fueron guiados por unos impulsos ideológicos venían vinculados con algún sentido de la justicia social. Por ejemplo, "La escolarización produjo un nuevo concepto de infancia, en el que idealmente se consideraba un período de edad dedicado a la educación y el juego, que afectaba a la vida familiar y a la crianza de los hijos" (Sköld y Vehkalahti 2016, 404). Aún así, es bien sabido que la práctica de la escolarización no se extendió a todos los niños, igual como el derecho de tener su familia ni su propio humanidad (Veáse *Against Slavery: An Abolitionist Reader*, editado por Mason Lowance, 2000). Sköld y Vehkalahti (2016) continúan explicando que, "Gleason aboga por una conceptualización de la agencia de los niños como relacional y contextualmente complicada. ... categorías distintas de binomios como "adulto / niño"; bueno / malo; poderoso / impotente " (407). El determinismo y la agencia de algunos niños siguen siendo espacios de silencio y exclusión. El niño percibido, imaginado y recordado no puede escapar de las fuerzas ideológicas.

2.4.2 El lenguaje en la LIJ

En esta sección examino el rol del lenguaje visto por su uso en ocho funciones en el contexto de la LIJ como articulación de la ideología. El lenguaje como herramienta de las funciones cognitivas y comunicativas es el modo ideológico primario. Cuanto más idiomas uno tiene,

más herramientas de pensamiento y de comunicación tiene a su disposición. Examinamos las implicaciones de poder del lenguaje escrito al interactuar con la LIJ. Los muchos usos del lenguaje no se limitan a ocho, sino que resulta útil cuadrar la conversación y reducir su alcance para resaltar puntos claves del argumento. El desarrollo cognitivo-lingüístico infantil visitó de manera piagetiana, chomskiana o de otra teorías fundamentales como el modelo de Bloom y Lahey (1978) aún así no se disocia su vinculación con la ideología. El lenguaje es una de las articulaciones ideológicas más clave. Sus manifestaciones cotidianas, construcciones de realidades y fantasías dependen de las interacciones sociales. En vez de entrar en el debate de si la lengua sigue funcionando con las grandes metanarrativas como los discursos gramscianos o está ya totalmente mediada por series de juegos de lenguaje según la línea wittgensteiniana, Paul y Quigley (1994: 1) explica en que, “ La función del lenguaje se refiere a los muchos roles que realiza.” Ellos identifican estos roles como cultural, social y personal. Estos tres aspectos están entrelazados con los siguientes ocho funciones destacados:

- “Comunicación de ideas
- Interacción social
- Herramienta mental para pensar
- Expresión de identidad
- Expresión emocional
- Grabar información
- Efectos especiales
- Controlar la realidad” (2)

Estas son las ocho funciones de la lengua que destacan Paul y Quigley (1994) en su primer capítulo y para el resto del libro, ellos elaboran sobre qué es la lengua, cómo aprenderla y cuáles son los procesos de alfabetización en el contexto de la educación de sordos y su implicaciones. Esta disertación no se centra en temas lingüísticos de la sordera, sin embargo las pautas que dan Paul y Quigley se benefician aquí para estructurar el argumento sobre el

rol de la lengua como una articulación de la ideología. Por partes, se describe cada una de estas funciones lingüísticas en el contexto de la LIJ como una articulación de la ideología y con atención al desarrollo cognitivo-lingüístico infantil. Es un intento de reducir el abanico de posibilidades al lenguaje relacionado con la LIJ, las connotaciones socio-culturales y personales y el desarrollo lingüístico infantil anticipado en contextos de primeras, segundas y pluri- lenguas.

Para empezar, la comunicación de ideas por el lenguaje refiere a funciones referenciales, proposicionales e ideacionales que incluyen interacciones habladas, signadas o escritas (2). El lenguaje usado en la LIJ explica a su audiencia cómo funciona el mundo y cómo resolver problemas entre otras cosas. Las ideas comunicadas en ella marcan dónde, qué y quiénes tienen valor e importancia. Establece cuales son los sitios normales o no y qué y quiénes son normales o no. Estas determinaciones son social, cultural y políticamente contingentes. Indica quien tiene poder, agencia y voz.

Segundo, la LIJ por su propia naturaleza implica interacción social. Una de las explicaciones más robusta de esta dinámica se encuentra con el libro manual de Jim Trelease, originalmente publicado hace ya casi cuarenta años en que reflexiona en una de la ediciones más recientes que,

“En 1982, no había Internet ni correo electrónico, ni teléfonos celulares, reproductores de DVD, iTunes, iPods, iPads, Amazon, libros electrónicos, Wi-Fi o Facebook. Lo más parecido a un ‘mensaje instantáneo’ era una expresión facial que las madres exasperadas daban a sus hijos. ‘Enviar mensajes de texto’ era algo que hacías con una máquina de escribir. El primer reproductor de CD acababa de salir a la venta, Starbucks no era más que una tienda de café en Seattle, y si le decías ‘portátil’ a la gente, habrían pensado que estabas hablando de una especie de bandeja de televisión para la cena.”

Todo lo que Trelease menciona ha influido en el mundo de la LIJ, reinicia la tensión entre educar o entretenerse con la lectura y cuestiona la manera de transmitir ciertos valores e ideologías. El mensaje ideológico que ocurre durante la lectura de una obra en particular está mediado por la interacción social donde también subyacen los tres niveles ideológicos de que habla Hollindale (1988). El rol del lenguaje para la interacción social se percibe en el hecho de leer un libro, compartirlo, hablar de ello. Son interacciones lingüísticas-sociales para establecer, mantener e incluso romper una relación con la LIJ. Hollindale advierte: "Los valores pasivos no examinados son valores ampliamente compartidos y no debemos subestimar los poderes de refuerzo conferidos a la ideología inactiva e inconsciente" (13).

El tercer punto de entender el lenguaje como herramienta mental para pensar amplía la competencia lingüística para la comunicación de ideas incorporando otras destrezas además de lo oral o lenguas de signos como la lectura y escritura. La adquisición de lengua está posicionado desde una punta de vista Interaccionista en lo cual se considera que hay varios factores que interactúan:

“Las teorías de desarrollo lingüística han sido influenciadas por tres amplias metateorías de psicología como también perspectivas socioculturales desde la sociología y antropología. Las tres amplias metateorías son introspeccionismo, conductismo y ciencia cognitiva (39).”

Paul y Quigley usan la definición y modelo que ofrecen Bloom y Lahey (1978), notado brevemente el desarrollo y la competencia lingüísticos. En lo esencial, el desarrollo de la lengua es social, progresivo, secuencial y predecible.

La cuestión de la lectura y escritura como herramientas para pensar ya varea. Lo que es importante para el contexto de la LIJ es el acceso de poder participar en la comunicación de

ideas, bien directamente con el texto o por mediación de un lector. Con este enfoque, las teorías críticas literarias ofrecen consideración al desarrollo del pensamiento alfabetizado sin tener o tener limitadas las destrezas de la lectura y escritura. La coherencia en la comunicación de ideas por vías textuales implica una relación con la lengua conversacional. Los buenos lectores además de tener conocimiento de “la ortografía, palabras, la gramática, convención del discurso, reglas de referencia anafóricas y redundancias lingüísticas” tienen que conocer, saber y dominar lo siguiente:

- Cómo funciona el mundo
- Situaciones sociales
- Metas, propósitos, intenciones y planes
- Éticas y la naturaleza humana
- Las reglas de inferencia lógicas y
- Los temas sobre los que uno lee (Paul y Quigley 1994 145 - 146)

Paul y Quigley hacen interesantes argumentos (usando los modelos Top-Down, Bottom-Up e Interactive) dentro del marco de las teorías de interacción socio-cognitiva (145 - 188). Al revisar esta lista concluyo que estos conocimientos no son exclusivos a los buenos lectores. Quienes no son buenos lectores conocen y dominan estos conocimientos, pero no los transfieren al campo de lectura y escritura. Conseguir la conexión entre tres sistemas abstractos de la representación del mundo para pensar sobre ello y uno mismo es una evolución que da paso al poder de una participación más amplia en la sociedad.

El cuarto función del lenguaje como expresión de la identidad en el contexto de la LIJ, sirve para definir individuos e identidades sociales tanto para eludir unos colectivos poco representados, (incluso a punto de extinción) como burlarse de ellos a través de la falsa representación usando estructuras lingüísticas (la gramática, la semántica, la pragmática y el discurso), el hurto cultural antiético y la tergiversación sistemática. Por ejemplo, la serie muy

popular, Skippyjon Jones de Judith Byron Schachner, se trata de un gato siamés que quiere ser un perro chihuahua. En un estudio de Carmen Martínez Roldán (2013) expone que aunque la autora afirma que es una oportunidad de aprender español, sus libros están repletos del lenguaje burlesco de falso español. Martínez Roldán usa las obras de Hill (1995) y de Williams (1977) para marcar el sesgo a través de cuatro puntos:

- 1) la utilización del falso español por un grupo dominante que degrada al grupo que lo habla. Martínez Roldán especifica que es un español de burla e insulto hacia a los hispanohablantes que pretende enaltecer a los anglohablantes que lo usan.
- 2) la expropiación de símbolos y materiales deseables
- 3) el uso de vulgarismos como eufemismos o de humor
- 4) la hiperanglicación de su pronunciación.

Este mal manejo por personas ajenas a grupos lingüísticos y culturales no es nada nuevo (Sutherland 2007 189, Barnes 2018). Joel Chandler Harris en 1881, publicó *The Complete Tales of Uncle Remus*. Supuestamente, este proyecto etnográfico compilaba las historias populares de folklore y leyendas de la gente negra del sur de EEUU. En realidad, su obra (y otras de este estilo) del hurto cultural antiético contribuyó “al malentendido colectivo y la tergiversación de la memoria histórica y el pensamiento de la gente negra” (Barnes 2018 5). Esta obra, que no era una publicación prebélica, fue convertida más tarde en una película animada de Disney. Reforzaban estereotipos negativos y no deseables de la gente negra particularmente alabando el nefasto orden de los días de la esclavitud. Harris con su obra “convirtió la negrura en una arma” para “glorificar la infancia blanca” (11). El lenguaje que se usaba tanto en el texto como en la película no era auténtico sino que utilizaron un habla falsa del dialecto de los eye, una ortografía incorrecta destinada a sugerir un nivel inferior de inteligencia. MacCann escribe,

“Los personajes euroamericanos decían "was" y los personajes negros decían "wuz" ... Él [Courlander] señala además que este tratamiento del dialecto a menudo eclipsa el contenido y el significado de la historia. Los lectores blancos pueden haber disfrutado de esta forma adicional de burla y sus vínculos con la tradición de la blackface, pero el efecto en los niños fue desastroso. El prejuicio se reforzó en los niños blancos y los niños afroamericanos se avergonzaron de una gran literatura” (1995 153).

Las variedades lingüísticas (diatópicas, diastráticas y diacrónicas) son herramientas de pertenencia como armas de exclusión. Es en la articulación del lenguaje donde la ideología ejerce una de sus mayores fuerzas.

En la quinta función del lenguaje en el papel de la expresión emocional como una articulación de la ideología dentro del contexto de la LIJ crea divergencias estéticas tanto como para el individuo, los colectivos y para la sociedad en general. Por una parte, un vocabulario emocional es mucho más de intersecciones o explicativo, también incorporaría palabras concretas. El lenguaje figurativo como expresiones de la emoción lingüísticas y palabras concretas que identifiquen sentimientos son también expresiones emocionales lingüísticas. En una publicación de 1997 de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular (*Association for Supervision and Curriculum Development* , ASCD) en su plan para Promover el Aprendizaje Social y Emocional, discuten explícitamente la importancia de contar historias y compartirlas. Describen cómo el programa SEL (programa de fomento de aprendizaje social y emocional) donde enseña en varias partes de EEUU y del mundo, ayuda identificar, categorizar y tratar con sus emociones. Aunque incluyen la práctica de contar e intercambiar historias y la LIJ forma parte de esta práctica, desafortunadamente, no profundizan en la exploración de la LIJ como un sitio para involucrar el espectro, los enredos y las ideologías de las emociones. Permanecen profundamente arraigados en la conciencia personal, cultural y social. Etiquetar los sentimientos y las emociones es instruccional y sitúa

a los jóvenes para valorar y juzgar esas mismas emociones identificadas. SEL es una práctica en la cual el manejo de las emociones se enseña explícitamente. Hay que considerar la función del lenguaje figurativo o lírica en el rol de la expresión emocional. *Owl Moon* (1987) escrito por Jane Yolen e ilustrado por John Schoenherr es un buen ejemplo de la función del lenguaje lírica en el rol de la expresión emocional. La LIJ ayuda entender lo que uno mismo se siente o lo que puede sentirse otra persona o personas. Esta empatía innata en la lectura cercana provocada, en ese ejemplo, por el lenguaje figurativo o lírico realmente invoca una amplia gama de estímulos sensoriales con lo cual los razonamientos lógicos están desplazados por las respuestas emocionales haciendo más amplio el umbral por donde filtran las ideologías tanto las que corren ser rechazadas como aceptadas.

La función destacada número seis para el uso del lenguaje es grabar información. En el contexto de la LIJ, me concierne cuatro aspectos esenciales que son: asegurar y mejorar la supervivencia de los archivos (especialmente los que han sido ignorados o disociados), desenmascarar y quitar el silencio de las voces de los márgenes en la LIJ, fortalecer la investigación académica de las brechas persistentes en el campo y reivindicar el valor de las historias que siguen resistiendo una constante desvalorización y patologización. Los archivos tienen lagunas intencionales y no intencionales porque lo que queda grabado muestra importancia y valor. A pesar de la inmensa posibilidad de grabar tanta información con las herramientas de hoy día, y con cada día son más novedosas y potentes, no abarca todo en su totalidad. La LIJ es una red muy compleja y hay que tomar en cuenta procesos de selección (editoriales, premios, espacios independientes, personales, etcétera) que siempre está modulando la industria y el campo. Este proceso de selección forma, en parte, cómo se construye la memoria histórica, la memoria humana. Enmarcado por los tiempos, lugares y

agentes de poder, la información grabada formal de la LIJ es incompleta. Liberar repositorios de narraciones suprimidas dirigidas a los jóvenes que existen en los márgenes es un esfuerzo para fomentar a llenar los vacíos.

En la séptima función de la lengua para dar efectos especiales tiene muchas formas. Paul y Quigley (1994) dan ejemplos de interjecciones y explicativos escribiendo que, "El lenguaje se utiliza como expresión de la emoción que se puede 'escuchar' en frases como 'wow', 'ouch,' y 'whoopie'. El uso de obscenidades es también una forma de lenguaje emotivo" (7). Para el contexto de la LIJ, atribuyo estas características a los efectos especiales, mientras Paul y Quigley contiene que

"'efectos especiales' se refiere al 'poder del sonido'. Las rimas y los juegos infantiles son buenos ejemplos de esta función del lenguaje. Por ejemplo, la función de rima ayuda a los niños a "controlar" el juego. Los 'efectos especiales' no se limitan a los idiomas hablados; también se pueden encontrar en los idiomas de signos. En lugar de 'poder del sonido', los efectos se deben al 'poder de los movimientos de las manos'" (1984 7).

Ben Hatke en su obra *Little Robot* (2015) es un ejemplo de esta manera de uso. La protagonista al descubrir el robot espanta a unos gatos diciendo "¡Shoo!" Al electrocutarse por el robot un gato dice, "¡zZZt!" Y el robot contesta "¡Jonk!" Aunque se puede debatir el mérito de esas expresiones lingüísticas como emotivas, hay que recordar que los actos de habla pueden ser multifuncionales. En el contexto de la LIJ, son tan variadas como ubicuas. Se encuentran en poemas, canciones, juegos, además de las historias.

La última función identificada de la lengua es para controlar la realidad. Aunque el control de realidad qué hablan Paul y Quigley (1994) se asocia con la religión (por ejemplo rezar) o el uso de la magia (por ejemplo para lanzar hechizos), la realidad lingüística en que me

centro es en el mismo uso del inglés (o cualquier idioma de hecho) por exigir control sobre una situación o la misma realidad. Cada idioma confina a sus usuarios a los límites de expresión obligatorios de acuerdo con sus reglas de uso y cruzar esos límites haría balanzarse cualquier mensaje en los precipicios de la expresión artística, la locura o la simple incomprendibilidad. Se puede interpretar que el inglés por su flexibilidad y producciones culturales se ha convertido en la lengua franca global o una forma lingüística del imperialismo primero por los británicos y luego por los estadounidenses (Svartvik y Leech 2006). El modelo tri circular del inglés mundial de Braj Kachru (referencia cruzada 1985, 11 - 30) propone que el círculo más pequeño dentro de los otros dos círculos tiene a los usuarios del inglés como su primer idioma. El círculo intermedio tiene el inglés de idioma semi-oficial y paralelo a los idiomas que sobrevivieron la colonización británica. El círculo más grande es el círculo creciente que consiste en los usuarios mundiales que aprenden inglés como lengua extranjera. Svartvik y Leech (2006) matizan este modelo hablando de una lengua democrática o libre de -ismos. El mismo uso del inglés (o cualquier idioma) controla la realidad. En consideración de eso, la realidad ideológica de la diversidad de inglés como una lengua franca es una diversidad muy subjetiva.

2.4.3 La diversidad en la LIJ

Como una articulación de la ideología, la diversidad en la LIJ consiste de tensiones dinámicas y permanentes. El contexto en que defino la diversidad y la falta de ella en la LIJ estadounidense ha sido previamente definido en la sección 1.3.2.3. como endémica. Al concentrarse en protagonistas, experiencias, ubicaciones geográficas y escenarios, la diversidad está subrepresentada en forma de raza, clase socioeconómico, etnia, habilidades, orientaciones culturales, religiosas, LGBTQIA+ y estructuras familiares. Kathy Ishizuka (2018),

jefa del editorial School Library Journal, informa que una investigación “realizada en abril de 2018, reveló que la mayoría de los bibliotecarios, el 81%, considera que es ‘muy importante’ tener una colección diversa de libros para niños y adolescentes” (n.p.) Así que de nuevo podemos preguntarnos ¿por qué?

Ebarvia (2019) explica la respuesta a esa pregunta en la siguiente manera

“uno de los recursos más poderosos disponibles para luchar contra el odio y los prejuicios: ... Las historias (y, lo que es más importante, las contrahistorias, las contranarrativas) que elegimos compartir con los estudiantes son fundamentales para ayudar a que todos nuestros estudiantes sean vistos y escuchados, apreciados y comprendidos... Debemos cuestionar no solo lo que enseñamos, sino también cómo y por qué” (41).

Sería genial vivir verdaderamente en un mundo sin odio. Los conflictos y las tensiones se pueden debatir y negociar pacíficamente con respeto, comprensión y voluntad de inclusión e igualdad. Sería genial, y para algunas personas lo es. Así es como funciona la disonancia cognitiva. Así es como funciona el silencio. Así es como se ejerce el poder hegemónico. #DisruptTexts co-fundado por Kim Parker, directora de *Crimson Summer Academy* en la Universidad de Harvard, aclara que las personas forman sistemas. El sistema ideológico de la diversidad en la LIJ estadounidense está hecho de personas que tienen una influencia desproporcionada sobre la participación democrática de los demás y particularmente miembros que se identifican con colectivos minoritarios quienes han sido históricamente discriminados y viven sus consecuencias y perpetuación en la actualidad.

Si quedaban dudas sobre el tema de la diversidad en LIJ, podemos tomar el enfoque inverso y contemplar la lista de “Premios que Celebran la Diversidad en la Literatura Infantil” compilada por Laura Schulte-Cooper (2015). La mera existencia de esta lista, la necesidad de

estos premios subyace a los problemas que están abordando los creativos que trabajan para llenar los muchos vacíos en la LIJ y a su vez, son reconocidos por sus esfuerzos. La diversidad en LIJ ofrece la posibilidad de interacciones positivas con los textos literarios. A partir de estas experiencias, las personas pueden aprender a apreciar la diferencia, comprender la desigualdad, cuestionar historias y sistemas y participar en un pensamiento crítico y transformador. El sesgo en los libros está presente y no se puede tomarlo como algo insignificante, independientemente de su posición. El sesgo debe ser descubierto y discutido para que la autoimagen de los lectores, la filosofía personal de vida, las relaciones interpersonales y las actitudes para el futuro y la sociedad puedan desarrollarse de manera saludable.

Otro ejemplo de la precariedad histórica de la diversidad en LIJ en los EEUU es el artículo escrito por Kathleen T. Horning (2015), directora de Cooperative Children's Book Center, de la Universidad de Wisconsin-Madison, titulado, "Milestones for Diversity in Children's Literature and Library Services." En su artículo, Horning describe brevemente los hitos importantes que rompieron las barreras de la representación de la diversidad. Ideológicamente, la diversidad en la LIJ es algo que se debe fomentar y promover a pesar de saber que es algo que se resiste también. Con esa paradoja, vuelvo a mencionar la importancia que tendrán una cohesión nacionalista y las fuerzas que empujan su desarrollo. Por estas razones, debemos ser conscientes de que la base ideológica de la diversidad implica tensiones, el paso del tiempo y el cambio de valores y enfoques.

Jaime Campbell Naidoo y Sarah Park Dahlen (2013) en *Diversity in Youth Literature: Opening Doors through Reading* además de identificar hitos importantes de la diversidad en la LIJ,

ofrecen un abanico amplio de investigaciones que cubren representaciones diversas que no se limita a identidades multirraciales y multiculturales pero también incluyen en la conversación representaciones en la LIJ de niños sin hogar, representaciones malformadas, adopciones transracial y transnacionales. Se encuentran recomendaciones de marcos teóricos y textos de referencia fundamentales. Los capítulos en esa complicación se oponen a los estereotipos, abordan la política de la industria de la LIJ, los impactos sociales recientes y las brechas que aún deben llenarse. En su introducción, escriben,

“¿Por qué otro libro sobre este tema? Una mirada rápida a los titulares de los periódicos de EE. UU. resalta la continua discriminación, intolerancia, racismo, heterosexismo, minusvalía y discriminación por edad que todavía existen en nuestra nación. La evidencia de este odio hacia el 'otro' en la sociedad va desde las leyes de Juan Crown en Alabama que mantienen a los niños indocumentados fuera de las escuelas y promueven la discriminación racial, hasta el asesinato de un hombre afroamericano en Mississippi por parte de adolescentes blancos, hasta los suicidios de adolescentes homosexuales en Nueva York y en todo el país como resultado de la intimidación y los ataques contra los homosexuales”(xiv).

La diversidad en la LIJ como una articulación de la ideología no puede ser minimizada. Según las estadísticas que destaca Kathy Ishizuka (2018) hay discrepancias entre la demanda de libros con representaciones diversas y la dificultad de encontrarlos, menos la categoría de discapacidad que va a par.

En la investigación de Ellen Rubin y Emily Strauss Watson (1987) “Disability Bias in Children's Literature,” ellas cita el artículo de 1977 de *The Council for Interracial Books for Children* (CIBC) que fue un momento muy important por la representación de discapacitados en la LIJ. Escrito por Douglas Biklen y Robert Bogdan, ellos describen diez estereotipos comunes asociados con la representación de las personas con discapacidad (p 60- 63). También, ellos proporcionan ejemplos de contranarrativas. Consideremos los siguientes dos extractos:

“*Darlene* de Eloise Greenfield, cuenta la historia de la estadía vespertina de una niña pequeña con su tío y su prima. Inicialmente, la principal preocupación de Darlene es regresar a casa, pero cuando su madre regresa, Darlene, al estilo típico de la primera infancia, decide que ya no quiere volver a casa. Darlene se muestra claramente como una niña activa e independiente que puede y participa plenamente con su familia. El hecho de que Darlene use una silla de ruedas es periférico a la trama. Otros activos de este encantador libro incluyen una representación positiva de una familia negra, incluido un cuidador masculino (63).

“*Silent Dancer* de Bruce Hlibok cuenta la historia de Nancy que es sorda y estudia ballet. El libro, escrito por el hermano de Nancy (que también es sordo), muestra cómo el conocimiento de primera mano contribuye a una historia libre de prejuicios. Además, la representación no tradicional de una persona sorda como bailarina agrega una dimensión inesperada y bienvenida a romper barreras” (64).”

El tema de la diversidad puede parecer abrumador para algunos. No se pueden abordar todas las áreas y aspectos, pero lo que estoy abordando es una comprensión funcional de la base ideológica a través de la cual se utiliza la diversidad como articulación de funcionamientos sistémicos más amplios de la LIJ. No afirmo ninguna alternativa absoluta, sino que aliento el movimiento de avance del pensamiento crítico y el debate que revaloriza las dinámicas de poder, la memoria histórica, las inversiones emocionales y los climas sociopolíticos actuales en los que estas consideraciones interseccionales son cada vez más necesarias por ser extremadamente relevantes.

2.4.4 Las emociones en la LIJ

Teresa Colomer escribe, “De los 250 libros infantiles y juveniles más destacados seleccionados por la crítica y publicados en la España del siglo XXI, la mitad son álbumes ilustrados. Un tercio de estos tratan temas que les hablan a los niños sobre sus sentimientos y emociones” (Colomer, Kümmerling-Meibauer, And Silva-Díaz 2010 14). Lo que esto nos indica es que los nuevos valores de los años sesenta y setenta han cambiado y priorizan la educación emocional particularmente en torno de la convivencia multicultural. El

posicionamiento de la emoción como una articulación de la ideología en LIJ ayuda a cuestionar "la premisa de que las emociones son productos de la educación en lugar de la naturaleza... los adultos tienden a dirigir esfuerzos sustanciales para enseñar a los niños cómo sentir y manejar sus emociones de manera social y moralmente apropiada" (Vallgård et 2015, 24). La ideología de la emoción es un concepto interesante porque:

- 1) involucra otras entradas sensoriales y juicios de valor que tienen una base cultural (en el contexto de LIJ, las emociones están en el centro de la creencia),
- 2) los niños están creciendo con su espectro emocional y
- 3) los creadores de LIJ entienden y trabajan con la inversión emocional que mantiene unido su nexo.

Notamos la subjetividad de lo que sería social y moralmente apropiado. Utilizo la metáfora de las cartografías de las emociones para trazar el encuentro literario porque hay muchas fracturas ideológicas locales y generales como puntos de encuentro o separación. La infancia es un periodo de desarrollo y formación particularmente vulnerable para el individuo, voluble a las influencias externas y reacciones internas, además de ser un estado ventajoso a la inculcación de normas, expectativas, importancia y consecuencias de la expresión emocional en su entorno socio-cultural. Los mensajes de las normas emocionales se transmiten en la LIJ al contar las historias, contemplar las imágenes y cuestionar lo que esté presente o ausente en las obras de la LIJ.

Entre estas líneas cartográficas (que también se pueden considerar como fracturas), niños, adolescentes y adultos se encuentran atrapados entre la unión y la diferencia en lo que se refiere a creencias, actitudes y valores relacionados con las emociones. Esas líneas de falla están presentes no solo entre los grupos de edad, sino también entre las nacionalidades, los

círculos religiosos y los períodos de tiempo. Hay muchas más categorías para dar ejemplos. Ejemplos de género fácilmente identificables son: los niños no deben llorar y las niñas no deben mostrar ira. Sin embargo, a pesar del cómo se interpela el debate sobre la naturaleza y la educación de las emociones, siempre hay grados de disonancia cognitiva, aceptación pasiva de un poder oculto y una visión normativa a la que uno se adscribe para dar sentido al mundo. A eso es a lo que me refiero al entender las cartografías de emoción como una articulación de la ideología en la LIJ.

Para tratar las emociones tomo como punto de partida la obra de Ute Fervert et al. (2014), quien unió ensayos de varios científicos que estudian la educación emocional de los niños a través de la LIJ. Con origen en el Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano de Berlín, observan cómo la formación emocional viene, en parte, de leer e imitar a los protagonistas de la LIJ y cómo responden a las situaciones del texto. También observan cómo la distribución del catálogo de emociones representadas en los textos varía a lo largo de los períodos históricos. En los Estados Unidos del siglo XXI, existe una inversión emocional en el leitmotif de la unidad global en la LIJ (que la inversión económica subraya o exagera - pero con la precaución de alejarse de prácticas de compartir que podrían interpretarse como imperialismo o colonialismo). Ute Fervert et al. habla de la LIJ como un género “relativamente transnacional” (11). Sin embargo, el encuadre de sus discursos tiene una clara inclinación eurocéntrica. Esto me hace cuestionar la existencia residual de sesgos ideológicos con respecto a las capacidades emocionales de los no europeos en los enfoques académicos del análisis de la emoción en las diferentes historias, libros y sus personajes.

Si volvemos a las propuestas metafóricas fundamentales de Lakoff y Johnson (1984), explican que los estados físicos y emocionales son entidades dentro de una persona y tienen implicaciones metafóricas que necesitan continuidad dentro de las coherencias complejas de sus metáforas (50, 82 -125). Es decir, las emociones son lugares dentro de las personas que pueden identificarse, describirse y trasladarse a nuevos lugares. La lectura regular puede incrementar la empatía. A través de las palabras eres transportado a la perspectiva de otro y se puede mirar a través de sus ojos a su mundo y mejor entender sus emociones. Hay muchas posibles lecturas emocionales de y reacciones a un mismo texto. A los niños se les presentan emociones familiares y desconocidas en las que pueden explorar producciones miméticas e imitativas. Pueden construir, expandir y cuestionar sus repertorios emocionales al empatizar, disociar (rechazar, resistir) o cuestionar emociones a través de descripciones de acciones o inacciones, expresiones lingüísticas o silencios y lenguaje corporal incluyendo descripciones de expresiones faciales.

Con este entendimiento, me inclino a recordar que la compasión, no la empatía a través de las fronteras raciales, sostuvo las jerarquías imperiales en la LIJ. Con la simpatía uno puede percatarse de las dificultades ajenas y con empatía, se comparten las emociones. Es la compasión que tiene la posibilidad de transformar el sufrimiento y elevarlo a una 'humanidad común' universal". De esa manera, uno puede actuar como un salvador pero a la vez, así sostener las jerarquías sociales e ignorar el hecho de haber sido la causa original de tu dificultad y sufrimiento, permitiendo así al espectador reconocer y desautorizar el conocimiento simultáneamente en un acto de disonancia cognitiva. Este tipo de manipulación maquiavélico no fue solo la práctica del autor clásico de culto, *PIMP: The Story of My Life* (1967), Iceberg Slim, sino también de los imperios europeos y de los Estados

Unidos. Es este tipo de disonancia cognitiva a través de paisajes emocionales de la historia, la hegemonía y la humanidad que debemos eludir para examinar y reflexionar profundamente sobre las relaciones entre las emociones en LIJ.

Otra preocupación ideológica en la LIJ es la inoculación emocional de la diversidad homogénea a través de los sentimientos sin disidencia que hace que la armonización de la gobernanza global parezca el paso más normal y lógico para que todos nos llevemos bien. Tomo mucha cautela con esta idea porque la emoción suele anular la lógica y las creencias suelen ser más fuertes que las balas, como se suele decir. Por lo tanto, la colocación de emociones en la LIJ es por diseño y con intención. Al medir la vulnerabilidad emocional o la resiliencia emocional de los niños pone en tensión ciertas presunciones ideológicas basadas en una mentalidad (materialidad) occidental hegemónica. Las cartografías de la emoción presentes en LIJ son herramientas narrativas que pueden rozar las fronteras de la propaganda o la participación crítica, de infligir daño o ayudar gestionar conflictos graves, de ignorar dinámicas problemáticas o ser un umbral transformativo.

El silencio no es una emoción, sino una cualidad y condición ambigua, como señala Vanessa Joosen (2020) que influyen en tradiciones históricas, movimientos en la sociedad y reverberaciones en la LIJ. Ute Fervert et al. centran sus análisis de la LIJ en la especificidad de la socialización emocional en ciertos tipos de niños lectores específicos de los años 1870 a 1970. Avanzan la idea de que los repertorios de experiencias y prácticas emocionales en la LIJ “impartió y compartió un conocimiento práctico y situado, diciéndoles a los niños no necesariamente qué sentir, sino cómo ocurre esta o aquella emoción, cómo se ve y la experiencia física de la misma, con cierto nivel de detalle”(2014 7). Mientras hay muchos

beneficios de este tipo de enfoque, hago referencia a la discusión de Joosen sobre el silencio, y hablar por otros, además de silenciar y vocalizar uno mismo - no solo como una práctica estética, sino como parte de las cartografías de las emociones como una articulación ideológica. Es aquí donde hago hincapié en las desigualdades en la distribución del poder y en la libertad de sentir debido a agrupaciones emocionales racializadas en la LIJ anglosajona que identifican a los subalternos.

Pero ¿Cómo se pueden racializar las emociones? ¿Cómo se pueden categorizar las emociones por género, por edad o por clase socioeconómica? Recordamos que las emociones como parte de una red ideológica se extiende a una red más amplia de cultura, sociedad y gobierno. Esta discusión sobre las emociones en la LIJ pretende ser diferente en la manera de la intencionalidad de presionar los estándares normativos, los motivos de la censura y los supuestos no cuestionados. Se trata de no proporcionar una lista de estereotipos emocionales de los personajes en la LIJ. Los lectores informados ya los conocen. En su lugar, consideremos los paisajes emocionales que puede ofrecer un libro: las emociones que los creadores quieren transmitir, las emociones anticipadas de los lectores antes de la lectura y las respuestas emocionales de los lectores a corto y largo plazo. Cada lector contiene sus emociones y a la vez, el entorno sociocultural en que se encuentra también contienen sus emociones veladas en morales, virtudes, éticas y prácticas sociales. Un alejamiento de la esencialización de las emociones además de juzgarlas brinda oportunidades más profundas para que los agentes de la LIJ desmantele las estructuras jerárquicas de las emociones.

Ponemos como un ejemplo el libro álbum *The 1619 Project: Born on the Water*, escrito por Nikole Hannah-Jones y Renée Watson con ilustraciones de Nikkolos Smith. Este libro ha sido la base de mucha polémica en EEUU porque se trata de la esclavitud. Emociones incómodas de vergüenza, culpabilidad blanca o frustración no son infrecuentes. En la guía del educador, preparada por Aeriale H. Johnson, hay instrucciones paso por paso de cómo pueden afrontar el contenido de este libro de poemas con ilustraciones muy evocativas. En la introducción da como ejemplo un guión de base con la siguiente:

“This book is about so many things, but on the surface, it is about a little girl who learns about her family’s heritage from her grandmother. At the beginning of the story, the little girl’s teacher gives her class an assignment. Her teacher wants her students to draw a flag that represents their ancestral land. The little girl is not so sure what to do. She is a Black American, and because her ancestors were enslaved, she feels ashamed that she does not know about her family’s history before her great-grandparents” (Johnson 2021 15).

El conocimiento emocional y la memoria histórica forman parte de la interacción social y el lenguaje cotidiano que ya hemos establecido que son articulaciones ideológicas. A la pregunta, “¿pero qué hacemos?” hay muchas respuestas. Frevert escribe: "...la emoción también requiere un cierto grado de autoconciencia e introspección honesta. Quienes están cegados por sus propias máscaras no pueden experimentarla" (2014 135). Aunque Frevert está examinando la emoción de la vergüenza en el contexto de *El señor de las moscas* de William Golding, Aeriale H. Johnson comparte la misma sagacidad. Johnson escribe,

"para aprender con una profundidad tremenda y una comprensión holística, debemos viajar. Ese viaje comienza dentro de nosotros. No podemos leer *Born on the Water* con nuestros alumnos sin tomar esto en serio. No importa nuestra identidad, debemos embarcarnos en nuestros propios viajes epistemológicos y debemos viajar junto a los niños a medida que todos nos movemos “horizontalmente” hacia una comprensión de quiénes somos individual y colectivamente que está arraigada en verdades históricas” (2021 6).

En los temas de racismo, guerra, trauma u otras experiencias negativas hay anhelos emocionales para nuevos comienzos. Los niños encuentran y traducen sus experiencias dentro y fuera de la LIJ. Margrit Pernau espera que, y a lo mejor aún más importante, los niños encuentren a través de la LIJ, “la capacidad de confrontar lo desconocido, traducir la alteridad...Aprender a leer y traducir emociones a través de las culturas ... caso específico y más puntual de lo que los niños ya enfrentan en muchas otras situaciones” (Fervert et al 2014 253) Yo añadiría que las traducen las emociones con el desmantelamiento de las jerarquías evidentes, subyacentes y ocultas en las mismas culturas como en otras. Pernau argumenta que la globalización de las emociones va más allá de lo que hace referencia como el “híbrido feliz”.

Fervert et al. reconocen que hay en la LIJ “una tendencia hacia menos jerarquías, más relaciones democráticas y un énfasis asociado en el empoderamiento de los niños” (2014 15) Las cartografías de la emoción como articulación de la ideología en la LIJ son diversas. Debemos tener cuidado con la reticencia del silencio y su desaparición de las emociones. El silencio no hace distinción entre el sujeto emocional y el objeto emocional. El silencio emocional es incompleto. Quizás por eso mismo el silencio es el más representativo por las emociones que revela y más aún por las emociones que esconde en la LIJ. Independientemente de una posición en el conductismo, el psicoanálisis u otra hay seis tendencias principales con respecto a las emociones en el LIJ que Fervert et al. resaltan. Notan una creciente atención en las emociones. Las morales están cambiando. La dinámica de poder entre adultos y niños también está cambiando. Los grupos de compañeros están adquiriendo más importancia. En última instancia, hay un sentido cambiante de responsabilidad de los niños y sus sentimientos. Estas tendencias están ocurriendo dentro

de una red interactiva de comprensión y aprendizaje de las emociones en la LIJ a partir de la cual existen las ideologías.

2.4.5 Presentaciones de identidad en la LIJ

Las subsecciones posteriores, como esta actual, dan explicaciones de cómo ciertos elementos de la LIJ se entienden como articulaciones de la ideología. En este apartado consideramos las presentaciones de la identidad en la LIJ como una articulación ideológica más. Seguimos con la idea que si la ideología no es explícitamente evidente, subyace a la superficie narrativa. Hemos conectado temas históricos culturales, de la justicia social, y del poder y sus dinámicas en/entre las relaciones con la LIJ. Es un hecho bastante establecido ya que los niños utilizan la LIJ como punto de identificación. “Varios estudios de los años sesenta y setenta concluyeron que los libros para niños eran importantes para el desarrollo del concepto de uno mismo, la visión del mundo, el lenguaje y la lectura” (Chall et al 1979 528). Aunque las definiciones y las teorías sobre la identidad son vastas, nos ceñimos al concepto que describe Karen Coats en su capítulo de *Keywords for Children's Literature* (Nel y Paul 2011). Coats observa que,

“En una cultura posmoderna, la identidad ya no se concibe como algo que uno logra mirando hacia adentro en busca de las verdades eternas e inmutables de uno mismo, sino que emerge en el nexo de un conjunto de discursos -de raza, género, etnia, clase, etc.- que utiliza con grados de sumisión o subversión para dar forma a una actuación provisional del yo. Los discursos, sus reglas, sus disfraces, su vocabulario, sus gestos, a menudo provienen de la literatura, y sabemos cómo se supone que funcionan debido a la forma en que terminan las historias” (112).

Examinar las presentaciones de la identidad en la LIJ como una articulación de la ideología nos ofrece la oportunidad de cuestionar lo que parece ser incuestionable y ver cómo se posiciona el lector en relación a las construcciones de identidades presentadas en la LIJ.

Todos queremos ser relevantes. Sin embargo, las tradiciones occidentales en LIJ han demostrado consistentemente que algunas vidas son más relevantes o importan más que otras. Esto no está bien. Si bien hay personas que entienden que todas las vidas son relevantes e importan, existen comportamientos, actitudes y prácticas (fácilmente identificables) que socavan este simple precepto. Por esta razón, es necesario ser explícito, por ejemplo: Black lives matter. Michel Foucault en sus ponencias, *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978 - 1979* advierte que

“El control de la sociedad sobre los individuos se realizaba no sólo a través de la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista, era la biopolítica, lo biológico, lo corporal, lo que importaba más que cualquier otra cosa” (referencia cruzada con Keyes y McGillicuddy, eds, 2014 46)

En los Estados Unidos y, lamentablemente, en muchos otros lugares del mundo, el lodo histórico de la deshumanización, violencia y racismo institucionalizados sigue siendo un componente importante del funcionamiento de los sistemas de gobierno, la sociedad y la vida cotidiana - la biopolítica. La LIJ tiene su papel como una expresión ideológica y un producto cultural. Consecuentemente, es fundamental prestar atención a las presentaciones de las identidades en la LIJ, particularmente aquellas que incitan construcciones de imperio, exigen una lealtad ciega y absoluta que anula el individuo y juegan con la biopolítica.

En 1984, un informe de Curtis G. Benjamin, un importante figura del mundo editorial estadounidense, afirmó que los libros eran los embajadores olvidados de un país. Pero al leer más detenidamente, uno puede ver cómo Benjamin posiciona los libros más bien como herramientas de construcción (lee soldados) esenciales para avanzar en el proyecto del imperio a través del lenguaje, los comportamientos, la información y la economía que

conlleven los libros y su industria. Lo que destaca, entre muchas otras estadísticas, es que, a pesar de las múltiples diversidades demográficas de los Estados Unidos y las muy diversas relaciones internacionales, existen unas exclusiones estratégicas, una preocupación ambigua del Tercer Mundo y una subrepresentación de distribuciones de poder. Como embajadores los libros deben contener elementos con dimensiones, aprecio de la diversidad y atención a las dinámicas de poder. Robyn McCallum escribe, "...la incapacidad de percibir la alteridad del mundo y de los demás, entonces la alienación es una forma extrema de solipsismo... una identidad incapaz de percibir y comprender otra cultura en su alteridad" (1999: 99). Al considerar la presentación de identidades en la LIJ, también estamos tratando con preocupaciones incrustadas de lugar, liminalidad, marginalidad y desplazamiento.

¿A dónde pertenece alguien? ¿Por qué? ¿Por cuánto tiempo, en qué circunstancias y con quién? Estas son preguntas que se responden cuando las identidades se presentan dentro de una historia. Términos identitarios como "multicultural", "transnacional", "global" y "diaspórico" tienen connotaciones sociopolíticas que ubican las identidades de la LIJ dentro de una red de tensiones preexistentes que realmente no se pueden separar. Organizo las ideologías de las presentaciones de identidades en cinco categorías de análisis, tanto como una experiencia estética, como una idea de pertenencia. Todas ellas son identidades organizadoras de referencia que pueden tener mayor o menor fuerza y protagonismo de poder según el tipo e intención de un texto de la LIJ. La primera agrupación de la ideología de la presentación de una identidad identitario como local. Es una presentación identitaria basada en la familia, la comunidad y otras afiliaciones socioculturales inmediatas de la cultura profunda.

El segundo agrupamiento es la presentación de una identidad regional. Estas ideologías crean un sentido de pertenencia reconocido más aún por factores externos inmediatos como condiciones climáticas, terrenos y paisajes urbanos o marcadores superficiales de la cultura dominante como por ejemplo, los equipos deportivos. La próxima presentación de identidad en la LIJ es nacionalista. La ideología de la presentación de esta agrupación de identidad en la LIJ se base en los elementos abstractos (como las cinco "f's" que se suelen mencionar in inglés en contextos culturales: food, fashion, famous people, festivals, and flags / comida, moda, gente famosa, festivales y banderas), símbolos nacionales y otras signaciones se utilizan para imponer sentimientos de pertenencia cohesiva. A veces, la aceptación de identidades nacionalistas complica la presentación de otras identidades.

Hay que tener en cuenta que no se trata de categorías absolutas sino interseccionales y fluidas. La presentación de categorías, primero, es subjetiva. Segunda, esas diferentes categorías identitarias ideológicas en la LIJ existen simultáneamente. Son categorías que pueden mezclarse, superponerse o fracturarse. La cuarta presentación ideológica de las identidades en la LIJ es transnacional o internacional. Esto puede entenderse como la presentación de dos o más identidades nacionales dentro de una identidad singular. Puede haber o no tensiones basadas en jerarquías, memoria histórica, tratamientos de la lengua y costumbres, entre otras posibilidades.

Finalmente, está la presentación ideológica de identidades cosmopolitas que involucran aún más, varias categorías interseccionales de alteridad en estados fluidos existiendo dentro de las agrupaciones mencionadas anteriormente, en ambas condiciones conflictivas y complementarias, que difunden valores sociales cambiantes e identidades en flujo. Está

disponible una gran cantidad de literatura escrita sobre el tema de la identidad desde varios campos de estudio con enfoques transdisciplinarios. Por lo tanto, es muy tentador continuar con una descripción de la articulación ideológica de las presentaciones de identidad en la LIJ. Sin embargo, para el alcance de este trabajo, se limitará a esta breve discusión con tal propósito de encajar con mayor eficacia las partículas de los análisis. Las subcategorías analíticas de identidades presentadas en la LIJ como articulaciones ideológicas son identidades: locales, regionales, nacionales, trans/internacionales y cosmopolitas. Sirven como herramientas conceptuales para abarcar un sistema mucho más complejo de lo que es la identidad y su desarrollo formativo.

En este último apartado, hemos considerado cinco tipos distintos de articulaciones ideológicas en la LIJ estadounidense actual: el concepto de infancia, uso del lenguaje, representaciones de diversidad, cartografías emocionales y presentaciones de identidad. La articulación ideológica de la presentación de identidades en LIJ incluye todas las demás categorías que interactúan bien como construcciones sociales abstraídas de un mundo físico en lo cual, las personas actúan y perciben diversos procesos de edición mientras se encuentran con ideologías que muestran patrones de resistencia, asimilación y borrado (Ching 2005, Yoon et al. 2010, Daly 2013, Martínez-Roldán y Quiñones 2016,). Las identidades de las patrias, reales o imaginarias, están conectadas en la medida en que los conceptos transnacionales y de la comunidad se proyectan dentro de los marcos individualistas y nacionalistas de los individuos. Las identidades de diáspora, inmigrantes, refugiados, minorías e incluso digitales son desafíos ideológicos porque los flujos de identidad están bajo presión. LIJ tiene la oportunidad de usarse como umbral despresurizador de puentes y caminos que centralizan la equidad, la empatía, el respeto, la

inclusión plena y la justicia social. En la sección titulado, "What Do We Tell Our Children,"

Margaret Meek escribe en la introducción,

"La historia y su lugar en ella llegan a los niños como recuerdos familiares, recuerdos locales, fiestas y celebraciones nacionales y religiosas, ya que éstas se unen a las leyendas populares y narrativas históricas... La larga línea de tiempo de la historia mundial registrada varía en narraciones y transmisiones a medida que los grupos sociales se distinguen... los niños tienen que clasificarse ... de nombre, dirección, edad y sexo, se identifican tribalmente..." (2001 31)

Aunque Meek y sus colaboradores escriben desde perspectivas europeas, ofrecen observaciones y preguntas muy relevantes que impulsan la necesidad de analizar la LIJ y su papel en los mensajes ideológicos y en la construcción de la identidad. Como bien reconoce Meek, nunca se puede saber realmente hasta qué punto las historias y los libros influyen en las personas. Sin embargo, existen modelos teóricos que comienzan a abordar posibles formas de investigar esta cuestión. La siguiente sección reúne de manera creativa algunos de estos elementos teóricos para continuar especulando sobre tales modelos.

PART II

CHAPTER 3. METHODOLOGY

CHAPTER 3. METHODOLOGY

Research ... is an ancient and ubiquitous activity. Curiosity about others and the worlds in which they live has always been displayed through conversation, asking questions, working together to see what happens after different kinds of actions are performed, talking or gossiping about others to tease out intentions and other reasons for behaviour, clarifying and understanding circumstances; all are fundamental research functions.

- M. Emery

The initial stage in any research has its origins in observations one makes, which in my case was noticing from early on the different kinds of ChYAL that was ubiquitously popular compared to the ChYAL that was curated and provided by my parents. I have always read ChYAL. As an adult and educational professional, I would go into different bookstores, libraries, schools and classrooms and look at ChYAL. I became cognisant of how ChYAL was being presented, provided and purposed in these different settings. I quickly fed into my curiosity and started examining the perplexing issue of diversity, inclusion and social justice in ChYAL. I wanted to know about these issues as they related to ChYAL in a more exacting way. So I engaged in formal research study to move my ordinary everyday questions into examining these problems I had been noticing in ChYAL. While in my home environment there were many books and other reading materials that reflected my richly diverse and complex reality and interests, I began to explicitly identify how this kind of catering does not readily happen in the larger society.

Hardcastle et al (2006) cite Usher in stating "The purpose of the researcher working within the critical paradigm is to unmask the ideologies which maintain the status quo by restricting the access of groups to the means of gaining knowledge and by raising their consciousness or awareness about the material conditions that oppress or restrict them." For this reason, the final section of Chapter 2 dealt intensely with the idea of ideology being articulated through different yet integrated means in ChYAL. From a modest typology of the ideas that guide inquiry: reform-driven ideas, concept-driven ideas and big theory-driven

ideas, I discovered an affinity to reform-driven ideas. I realized that things were not quite right, nor do they continue to be for ChYAL. However, it was imperative to generate descriptive data about ChYAL in various contexts, particularly educational settings, reading activities and beliefs of different stakeholders and participants. As a cosmopolitan African American researcher, it is clear that I am informed by my cultural perspectives. With this understanding, particular concern is given to potential blind spots and leading beliefs. Nevertheless, concepts of hegemony, symbolic and real violence and political, historical and sociocultural bases of knowledge and meaning are readily incorporated in the theoretical frameworks applied. It is clear certain assumptions about epistemology cannot be avoided.

In order to engage significantly and deeply in research, there is a need to construct critical paradigms. Critical paradigms operate on assumptions that knowledge is contentious, malleable and powerful. This power, in turn, is susceptible to systematic abuse and oppression or universal liberation and transformation. In a capitalist system, knowledge can never truly be value free. It will always represent the interests of the dominant group. As a result, the dominant group or groups can use knowledge in the form of a commodity or cultural artifact to exalt or insult, silence or center, oppress or free individuals and collectives. For these reasons, the epistemological normative understandings in ChYAL need to be challenged.

The methodology used in most of the research featured in this dissertation has been directly and indirectly informed by Carspecken's Approach To Critical Qualitative Research (CQR) and the insights provided by Hardcastle et al (2006).³ However, Critical Content Analysis (CCA),

³ Hardcastle et al (2006) explains that "Carspecken (1996) explained that mutual understanding is about meaningful actions and that every time we act, we presuppose some universal or normative relation to truth

an integral overlapping research method that locates power in pre-existing social practices, is most widely used. Just as exhaustively, Hollindale's three tiered model of ideology is used to think outside, inside, through and beyond works and other productions of ChYAL. Finally, an understanding of psychological models of child development have also been helpful in analyzing works and recognizing the needs of young readers. The four core essays can be seen as examples of CQR with specific methodologies chosen for specific research questions. To this point, Carspecken's Five Stages of Critical Qualitative Research (CQR) can be applied to summarize the following five stages that were systematically used for all of the research:

Stage 1: Build a primary record with field work from archival materials and from selected children's and YA books that

Stage 2: Perform analysis based on various readings of each text from a personal and professional perspective matched by academic interpretation

Stage 3: Engage dialogical data generation using theoretical frames

Stage 4: Uncover and connect power dynamics found in ChYA texts to broader social, cultural and historical contexts that point to ascertainable behaviors which transform conditions, encourage critical hope, and challenge systematic "-isms"

Stages 5: Explain how these links support macro-level theories and encourage reciprocity of practices between readers and creators, consumers and publishers, as well as other stakeholders and collectivities

The present CQR is oriented with an implicit premise that there is a continuing need in ChYAL to increase variety, quality and quantity while recognizing the value of the diverse narratives in ChYAL that circulate in the United States and are influential around the world.

that helps us to anchor meaning in our everyday lives (Kincheloe & McLaren, 2003). He proposed that mutual knowledge is gained through all kinds of truth claims and used Habermas's (1981) theory of communicative action as a way to examine 'the plausible range of possible claims to truth actors make' (Korth, 2002, 383). He also incorporated Giddens's (1979) argument that "power accompanies all actions,' as all actions have the potential to make a difference, and explained that 'agents are not forced to act, instead, are influenced by cultural conditions (norms and social conduct), or resource/constraints (law and economics) to act in broadly predictable ways,' yet always retain the 'potential to act otherwise' (Carspecken, 1996, p 37, 128)" (152).

Within the context of ChYAL, there are opportunities to position oneself in a desire-based research stance. At times, I incorporate critical hope and desire-based strategies through silence, refusal and transformation. Eve Tuck explains that these strategies are "...assembled, crafted over a lifetime through our experiences .. picking up of distinct bits and pieces that, without losing their specificity, become integrated into a dynamic whole. The results account for the multiplicity, complexity, and contradiction of desire, how desire reaches for contrasting realities, even simultaneously" (2009, 418). This is how the refusal of certain behaviors, norms, attitudes and particularly, pain and the absence of joy can be among the most transformative.

The materials used in the research studies consist of: historical archives, ChYAL books, and one youth reader. Recalling the fundamental concerns posed within the theoretical frameworks of New Historicism and Third Space, critical conversations involving local, regional, and international communities

3.1 Process, procedures and organization

In the summer of 2019, the study of various archives related to ChYAL began with several hundred hours of research not including hours of work outside of libraries. It focused on the New York Public Library (NYPL) where the archives of the Stratemayer Publishing House are stored from its humble beginnings in the nineteenth century to become one of the largest publishers. The Schomburg Center for Research in Black Culture also part of the NYPL houses the archives of an NGO dedicated to the eradication of prejudice, stereotypes, defamation and discrimination of all kinds, present in books children and youth known as The Council on Interracial Books for Children (CIBC), an organization dedicated solely to eradicating negative

bias in children's literature. The director's files include all kinds of documents: images, internal notes, letters of various kinds, press articles, inventories, contracts with authors, manuscripts, etc. In weaving the tangible and intangible pieces of evidence from history into a whole, there needs to be a clear and practical sense of what one wants to discover. The reverberations of the CIBC in the fight for diversity in the YCL are sought in the current documented evidence of: Lee and Low Books, the Cooperative Children's Book Center (CCBC), the Zinn Education Project, the Worlds of Words: Center of Global Literacies and Literatures (WOW) and Children's Literature in critical contexts of displacement. He will also talk about the current movements and campaigns launched by the social networks of: #We Need Diverse Books (WNDB), #OwnVoices, #Disrupttext and #ClearTheAir.

Readers will notice that some of the most powerful quantitative data regarding the demographics of the ChYAL publishing industry come from the statistics compiled by the Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison. Sara Park Dahlen and David Huyck (2015, 2018), in an innovative turn, provided a much-used and much-referenced visual model of the glaring discrepancies of diversity representations in ChYAL. The team visualizes the statistical data through a concrete interpretation of the Sims Bishop metaphorical model, "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors" (1990). This statistical information has informed the explanatory research questions broached in many of the writings featured. The aim is to support different, multiple perspectives in ChYAL.

3.1.1 Critical Content Analysis

Critical Content Analysis (CCA) as a methodology begins with a tension, then an immersion (Johnson et al 2017). Western hegemony is acknowledged as an existing force within society

and as a force upon readers. From this position of tension, aspects of a ChYA-story such as focalization, voice, time, place and significance come from the margins of society and bridge to the center. The protagonists, supporting characters, the setting and the plot are all deeply examined. The established canons and norms of ChYAL are questioned. The accepted standardizations of ChYAL are put in tension. The voices of authors, illustrators, children and other stakeholders resist from the margins and reframe themselves from the margins to bridge the center. Gloria Anzaldúa writes,

“Bridges span liminal (threshold) spaces between worlds, spaces I call *nepantla*, a Náhuatl word meaning *tierra entre medio*. Transformations occur in this in-between space, an unstable, unpredictable, precarious, always in-transition space lacking clear boundaries. *Nepantla es tierra desconocida*, and living in this liminal zone means being in a constant state of displacement— an uncomfortable, even alarming, feeling” (Keating and González-López 2011 103).

CCA displaces power. Not all readers may feel comfortable with power displacements. CCA methodology understands that acknowledging pre-existing tensions can be uncomfortable. Nonetheless, there are important threshold spaces that need to be examined. There are important threshold spaces over which to build bridges. Among cultures, individuals' perceptions and collective sources of knowledge, liminal space or the threshold space called *nepantla*, recognizes displacement, encourages identity building, fosters multiple literary traditions and helps to dismantle caste-like hierarchies of placemaking. CCA is a qualitative methodology that resists and reframes standardized norms too often present in ChYAL.

3.1.2 Hollindale's three tiered model of ideology in ChYAL

Hollindale's three tiered understanding of how ideology works in ChYAL is a frequently cited model and used methodology in investigative research (1988). Succinctly explained, the first ideological tier is the author's deep meaning in a text. The second level is the author's

unexamined assumptions. Finally, the third echelon is made up of the ideologies from the author's world. The fundamental premise of Hollindale's work is that ideology exists throughout the ChYAL and is an ideological production of the larger set of socio-cultural, economic-political and historical functions. In other words, the ideology in ChYAL is part of a greater, more far reaching and generalized system of society. Thinkers such as Marx, Engels, Althusser and Gramsci are commonly clustered within these thinking models as a means to finely explore these issues with exacting language and terminology. Later philosophers such as Derrida, Foucault Bourdieu and Negri continue to advance these philosophical discussions on power, globalism and aesthetics. Hence, ChYAL under this methodology does engage in contradictory dialectics concerning the intellectual decolonization in which the world is unified. One example of the conflicting duality is the application of the very tools and methods of oppression to establish freedom from the hegemony and homogeneity of ontologies and epistemologies in the Western world. The manner in which this description of methodologies is presented is a fine example. And to this point, Audre Lourde said it best when she wrote, "For the master's tools will never dismantle the master's house. They may allow us temporarily to beat him at his own game, but they will never enable us to bring about genuine change" (1984 111). Critical analysis of, disruptive junctures in and challenging representations from ChYAL intend to reforge ironclad tools into new instruments for transformation, mediation, and restorative justice.

3.2.3 Models of the Psychological Development in Children

Psychological structuralists of child development also have helpful MMR models to consider in order to gain psychoanalytic insight into characters in stories and young readers. For example, the Fruedian theory of development discusses five psychosexual stages, which are

dichotomies of tension (1905). However, the tension to which Freud refers is not necessarily external or rather societal, as previously mentioned in the prior sections, rather internal to the individual and subject to the psycho-emotional struggle. Such speculation gives fruitful explanations of human behavior. MMR models of understanding thought and behavior like this, provided by empirialists such as Vygotsky (1934), Skinner (1957) and Watson (1913), while having their various limits and points of contention and controversy, are helpful to consider in the multifaceted context of ChYAL. These psychoanalytic MMR models are helpful because they serve as guides in understanding characters from a story as much as understanding the behaviors of the child who is experiencing the story. The Piagetian model can be patterned onto popular children's characters from picture books as well as Erik Erikson's eight stages of development can quite easily be patterned onto the characters from YA novels. However, the rigid standardization and constitutive biases from which these models and tools of understanding arise, just as frequently, are recognized as parts of ongoing, problematic systems of oppression that do not account for different epistemological or ontological paradigms. With an appreciation for their usefulness, these methods and models are used critically with a degree of reservation because they can be unreasonably limiting, incomplete and at times contradictory.

To round out our introduction on CMR designs, let's return to Jim Trelease's manual, *The Read-Aloud Handbook* (2013) originally published nearly forty years ago where he invites the following consideration:

"In 1982, there was no Internet, no email, no cell phones, DVD players, iTunes, iPods, iPads, Amazon, e-books, Wi-Fi, or Facebook. The closest thing to an 'instant message' was a facial expression that exasperated mothers gave their children. 'Sending text messages' was something you did with a typewriter. The first CD player had just come out, Starbucks was nothing more than a coffee shop in Seattle, and if you said

'portable' to people, they would have thought you were talking about some kind of TV dinner tray. ."

Everything that Trelease mentions enormously has influenced the world of ChYAL. And now, in 2022, all these intersecting and interlocking vectors of representation and production make up ChYAL's vast and swiftly evolving ecology. Through his examples, Trelease grapples with the perennial tension between ChYAL educating or entertaining youth readers as well as the way certain values and ideologies are transmitted.

As stated earlier, the theoretical frameworks, in which many of the compended articles are inscribed, and the methodological tools, for which most publications employed, arise from a general overview of critical unmasking, justification by current historical and future social contexts. Among the different works featured, a panoramic view of how critical theories and methods are applied consists of interrogating worldview representations, hypothesizing about embedded meaning and contextualizing works of ChYAL through different intersectional frames. These are the overarching themes and tenets that hold the collected works in a consolidated spirit. Kira Mahamud-Angulo (2020) advocates for the application of multimodal and interdisciplinary methods following the postmethod perspective of Kumaravadivelu (2003). There are permissible distinctions among the featured texts, however the heterogeneity in regards to word length, topics covered and times of publication forbear no diminution in their value, rather accentuate the fluidity, expansiveness and necessity to fill the gaps for underrepresented, misrepresented or excluded demographic populations that continue to become better situated in ChYAL from the United States.

PART III

CHAPTER 4.
CERTIFICATES OF VERIFICATION
FOR THE MAIN PUBLICATIONS.
MENCIÓN INTERNACIONAL.



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

CONGRESO INTERNACIONAL
**LA CENSURA DE LA LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL EN LAS DICTADURAS DEL SIGLO XX.
HÁBITOS DE LECTURA EN LA ACTUALIDAD**



D. José Soto Vázquez

(Profesor Titular de la Universidad de Extremadura y director del Congreso)

Hace constar que,

D.^a JOHARI MURRAY (UNED)

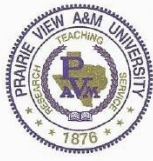
ha presentado el capítulo: "Legados de la censura en la LIJ estadounidense en el siglo XXI" el cual ha sido aprobado por el Comité Científico para su publicación en la monografía titulada *LA CENSURA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LAS DICTADURAS DEL SIGLO XX* que se está preparando por la Editorial Dykinson (Q1, SPI) y que será impreso en el primer trimestre de 2023.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, lo firma en Cáceres (España) a 18 de octubre del año 2022.

Director del Congreso
SOTO
VAZQUEZ JOSE
- 80054601L

Firmado digitalmente
por SOTO VÁZQUEZ JOSE
- 80054601L
Fecha: 2022.10.18
11:12:19+02'00'

Fdo. Dr. José Soto Vázquez



PRAIRIE VIEW A&M UNIVERSITY

A Member of the Texas A&M University System

September 1, 2022

To Whom It May Concern:

I have the pleasure of currently working extensively with your doctoral student, Ms. Johari Murray. She is contributing a book chapter to my edited book collection, *Africana and American and Female in Young Adult Fiction*. The book will be published by the University Press of Mississippi in 2023. The manuscript will be blind peer-reviewed, and as the editor, I have received an advanced book contract.

I have previously edited a book collection, *Growing Up Asian American in Young Adult Fiction*, published by the University Press of Mississippi in 2017. It won the Children's Literature Association Edited Book Award in 2020.

Africana and American and Female in Young Adult Fiction will be part of the University Press of Mississippi's groundbreaking series on ethnic children's literature published in conjunction with the Children's Literature Association, the premier association of children's and adolescent literature scholars. The collection will offer a first-ever book-length treatment of the diverse Africana American experiences in young adult (YA) literature. It will give voice to a significant population often excluded from scholarship: recent immigrant and second-generation adolescents from the greater African diaspora, Africa and the Caribbean. The book interrogates what it means for these young girls born to immigrant parents and raised in the United States to define themselves as American, Africana (Black) American, and part of their immigrant ethnic communities. Several well-established scholars in the field of children's and adolescent literature are contributing to the collection, such as Karen Chandler, KaaVonia Hinton, and Cristina Herrera, to name a few.

I am pleased to have accepted Ms. Johari Murray's book chapter, "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the *Binti* Trilogy." Ms. Murray has been working diligently on her book chapter, and I believe she will turn in a final, completed chapter in October 2022.

Ms. Murray's chapter will significantly contribute to the fields of Afrofuturism and Nigerian American Young Adult (YA) fiction. Focusing on Nigerian American writer, Nnedi Okorafor's *Binti* trilogy, Ms. Murray argues that Okorafor's trilogy re-shapes the field of Sci-Fi's Afrofuturism by foregrounding an agentic, complex, Africana female protagonist who disrupts traditional gender roles to achieve a selfhood based on the more masculine-based bildungsroman plotline of heroism and adventure.

www.pvam.edu

Department of Languages and Communications
P.O. Box 519; MS 2220 Prairie View, Texas 77446
Phone (936) 261-3712 Fax (936) 261-3739

Page 2

If you have any questions, please do not hesitate to contact me at 936-261-3731 or ymathison@pvamu.edu.

Best,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ymitri Mathison', with a long horizontal flourish extending to the right.

Ymitri Mathison, Ph.D.
Professor of English
Interim Department Head



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA
HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE
DIRETTORE/EDITOR

Macerata, October 2022

At the c/o of Johari Murray

Object: certificate

At your kind request, I certify, in quality of Editor of the international academic journal "History of Education & Children's Literature" (HECL) published by the university press EUM (Edizioni Università di Macerata - Italy), that your article entitled

**"Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil.
Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras
norteamericanas"**

has been submitted, according to the rules for the publication, to the referees chosen from the Executive Council and from the International Scientific Board of the journal.

I certify that, after positive references, the aforementioned article has been accepted for publishing and that it has been published inside the first issue of the year 2021 (Vol. XVI/ n. 1, June 2021 - pp. 349-370) of HECL.

Kindest regards,

The Editor

(Roberto Sani)

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo
62100 Macerata (Italy) - Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona)
tel. +39 0733 258 6101 - fax: +39 0733 258 6108 - e-mail: sani@unimc.it



Journal of Literary Education

València 2nd September 2022

To Whom it May Concern:

This letter certifies that **Johari Murray** has published the article "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks" in the 3rd issue of the *Journal of Literary Education* (December 2020).

Journal of Literary Education is indexed in Latindex and Erih and it is included in Dialnet, Google Scholar and Miar amongst others databases.

Sincerely,

Xavier Mínguez-López

Tzina Kalogirou

CHAPTER 5.

Murray, Johari. (in progress for 2023). "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX" in *The Censoring in Children's and Young People's Literature during 20th Century Dictatorships*. Reading Habits at Present. Eds Ramón Tena Fernández and José Soto Vázquez. Under advanced contract with the Editorial Dykinson.

*Legados de la censura de la LIJ
estadounidense en el siglo XXI*

Johari Murray
Universidad Nacional de Educación a Distancia
jmurray2@alumno.uned.es
ORCID 0000-0003-4919-0055

Resumen: Desde el marco teórico del Nuevo Historicismo, el objetivo es examinar cómo una selección de materiales relacionados con la literatura infantil y juvenil (LIJ) aborda cuestiones de censura y las direcciones futuras de los movimientos de censura, diversidad y justicia social en la LIJ. Mediante métodos mixtos de historiografía, se conectan con debates internacionales actuales sobre la censura, el papel de la diversidad y la incorporación indirecta y directa de la justicia social. Principalmente enfocado entre los EE. UU. y España, los resultados sostienen que la responsabilidad de respetar la memoria, reivindicar el poder, reducir el daño y trabajar desde la sensibilidad son guías para futuras investigaciones. Se concluye con una discusión sobre el impacto de los hábitos de lectura frente a las posibilidades digitales, cómo estas variables moldean los debates sobre la censura y la esperanza crítica.

I

ntroducción

"Knowledge is power; ignorance is dangerous, breeding hate and division. Since their inception, public libraries have worked to combat these forces simply by making all perspectives and ideas accessible to all."

—Tony Marx, President of The New York Public Library

PEN¹ America, una organización centenaria internacional dedicada al apoyo de la expresión creativa y la defensa de la libertad intelectual, según el informe profesional de Avila Hendricks (2022), encontró " 1586 instancias de libros individuales prohibidos durante el período de nueve meses desde el 1 de julio de 2021 hasta el 31 de marzo de 2022 que afectaron a 1145 títulos de libros. Además, un segundo comunicado especial de 2022 de *The American Library Association (ALA)'s Office for Intellectual Freedom* rastreó cuestionados "729 materiales y servicios de bibliotecas, escuelas y universidades en 2021, lo que resultó en más de 1,597 debates, prohibiciones o eliminaciones de libros." Entonces, para nosotros, el planteamiento del tema es por qué se cuestionan los materiales y cómo podemos empezar a construir una teoría sustantiva del fenómeno de la censura en la literatura infantil y juvenil en los Estados Unidos, y cómo repercute en España. Los principales objetivos son describir cómo el legado de la censura en los EE. UU. ha pasado del siglo XX al siglo XXI, analizar en qué manera estas prácticas de censura han interactuado con España durante el mismo periodo de tiempo y conectar y comparar patrones de censura en la literatura infantil y juvenil en EE. UU. con los de España. En esta investigación cualitativa se parte del marco teórico del Nuevo Historicismo. Es decir,

¹ Las siglas PEN significan *Poets, Playwrights, Editors, Essayists, Novelists* y según su página web, "se encuentra en la intersección de la literatura y los derechos humanos para proteger la libertad de expresión en los Estados Unidos y en todo el mundo. Defendemos la libertad de escribir, reconociendo el poder de la palabra para transformar el mundo. Nuestra misión es unir a los escritores y sus aliados para celebrar la expresión creativa y defender las libertades que la hacen posible."

<https://app.joinit.com/o/pen-america-membership/WGvHgNFOHbqgikr22>

consideramos el legado de la censura en EE. UU. a través de la LIJ y la LIJ a través de su contexto cultural. La manera en que se realiza esto es con la metodología de Historiografía Mixta. Se trata de recopilar, analizar e interpretar los siguientes materiales: documentos de archivo del Consejo de libros interraciales para niños (CIBC), el libro ilustrado, *The Story of Fernando*, datos Estadísticos de EE. UU. y de España y plataformas de redes sociales en línea. Con esas fuentes, nos guía la premisa subyacente de que existe una necesidad de reconocer el valor de las diversas narrativas y a la vez de ser responsables con sus implicaciones. Eve Tuck (2009) toma una postura de investigación basada en el deseo en contraste con lo disfuncional o carente.

Este tratamiento del material y de los resultados sostiene una responsabilidad de respetar la memoria, reivindicar el poder, reducir el daño y trabajar desde la sensibilidad. Otro objetivo, entonces, es demostrar cómo el legado de la censura en la LIJ estadounidense ha llegado desde el siglo XX al siglo XXI y de qué manera estas prácticas interactúan con España. Se pregunta: ¿Qué se ha censurado en EEUU y por qué debería importar en el contexto de España? Libros prohibidos en EE. UU. suelen tratar de temas que se centran en amenazas percibidas, cuestionamientos de la moralidad y contranarrativas. Las religiones organizadas, los valores socioculturales y los partidos políticos son los agentes de poder y control más significativos. Sarah Park Dahlen (2020) comenta que, "La lucha por la literatura juvenil diversa ha estado en curso durante décadas, incluso siglos, pero eventos y circunstancias específicos en la década de 2010 catalizaron el movimiento hacia adelante de una manera que sin duda está alterando la producción, el uso y el discurso en torno a la literatura infantil" (p. 83). La LIJ crea oportunidades de unirnos y traspasar fronteras mientras la censura, en cambio, nos divide y crea barreras.

La lectura, en general, expande nuestra visión del mundo. Tanto los libros antiguos como los libros de la actualidad nos transportan más allá de nuestras propias experiencias. Por eso, en parte, Karen Chandler (2019) expresa su preocupación por la pérdida y supresión de libros supuestamente guardados en los archivos o las bibliotecas e incluso vendidos en las librerías para niños y adultos jóvenes de la diáspora africana y afirma: "Esta es una preocupación apremiante, incluso cuando surgen nuevos autores afroamericanos que escriben para niños" (p. 172).

También, Nazera Sadiq Wright (2016) explica cómo rescató historias de la infancia afroamericana de clase media al encontrarlas en lugares inesperados entre fuentes de archivo y juntarlas. Estas son tácticas de censura para negar o borrar historias en contención. Con similar preocupación, refiriéndose al contexto español, Ramón Tenez Fernández (2021) señala que hay una “necesidad de documentar la especial inquina que sufrió la literatura infantil, una labor que ha desarrollado Hanna Martens (2017) en el ámbito de las traducciones para niños, Cendán Pazos (1986) dedicado al estudio legislativo y, por último, Pedro Cerrillo y César Sánchez con la edición del libro *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (2016)” (p 3). Un aspecto insidioso de esta realidad para quitar, suprimir o censurar títulos produce un impacto duradero que no respeta la memoria de múltiples realidades, las herencias y tradiciones no dominantes, ni voces, ni resistencia al poder. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se exploran de manera global las relaciones históricas de la LIJ entre los EE. UU. y España.

1. Estado de la Cuestión

Estados Unidos ha tenido una influencia constante en el mundo y esa influencia incluye a España, pero no siempre es reconocida como tal. Carmen Bravo Villasante (1988) realizó la enorme labor de escribir *La Historia y antología de la literatura infantil universal* en cuatro volúmenes, además de resumir y brindar muestras de LIJ de más de cincuenta países. En su introducción a la historia de la LIJ en EE.UU., escribe que “se observa un fenómeno parecido al de Iberoamérica. La llegada al nuevo continente de una civilización europea lleva consigo una cultura y sus libros. En la literatura infantil de Hispanoamérica se observa la influencia de la literatura española; ... y en Norteamérica es evidente una huella marcada de la literatura inglesa” (p~). Sin embargo, en la sección posterior de su libro, *Censored A Literary History of Subversion and Control* (2017) comenta Fellion y Inglis que, “Sería un error suponer que la censura de la literatura en el Reino Unido y los Estados Unidos avanza constantemente hacia una mayor libertad.” Hoy día, la huella estadounidense se ve marcada en la LIJ mundial incluyendo la española. Antes de las investigaciones de Bravo Villasante (1988) también existía un terreno literario transnacional de la LIJ que ha sido y

queda por investigar que no entra en el alcance de esta investigación. Sin embargo, el papel y la importancia de los intercambios transnacionales de la LIJ entre los EE. UU. y España no se pueden subestimar.

Tratar con este contexto polifacético de la LIJ tiene relevancia porque repercute en la composición evolutiva de la literatura en general y la identidad nacional (e individual) tanto estadounidense como la española. Los intentos de censura tienen un impacto duradero en las colecciones de las bibliotecas y también en la identidad nacional de un país. Se ponen en tensión ideas sociales inculcadas y se pone en tensión la exportación literaria de los valores, derechos humanos y de la imposición de ideologías sobre la diversidad y la justicia social. Aunque ligo la diversidad con lo cosmopolita, no pretendo argumentar a favor ni en contra de la asimilación. Es un acercamiento que adapto para marcar la naturaleza híbrida, compleja, ambigua, a veces contradictoria y cambiante de la diversidad para hacer más accesible nuestra comprensión de ella dentro del contexto de LIJ. Naidoo y Dahlen (2013) identifican e involucran varios componentes transformacionales y facetas operativos de la LIJ que ofrecen perspectivas alternativas en la realineación sistémica profunda de la diversidad.

Asimismo, Macarena García González en su libro *Narrativas de origen* (2017) examina la diversidad en la literatura infantil en el contexto de España, donde la confluencia de la adopción transnacional, tendencias de la inmigración y realidades interculturales nacionales extienden su influencia en la LIJ. De todos los países europeos, España es donde más la inmigración y la adopción transnacional ha aumentado de una manera abrupta. La intención de España para defender los ideales de una sociedad diversa se nota a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Esta es una agencia gubernamental que brinda asesoría educativa al Ministerio de Educación y Cultura, y supervisa los programas de idiomas, la investigación social y la promoción de la igualdad y la inclusión. La LIJ es también una prioridad de la Unión Europea. Antes de mediados del siglo XX, las prácticas directas de la censura y una comprensión tácita de la diversidad en LIJ eran abrumadoramente eurocéntricas. Al priorizar a algunos países sobre otros, junto con jerarquías basadas en el colonialismo, la nacionalidad, la religión, la clase socioeconómica, el origen étnico y la proximidad geográfica a Europa occidental, se dejaban casi anuladas las

posibilidades de reconocimientos tales como la diversidad de géneros y las orientaciones sexuales.

Ramón Tena Fernández, Ana Margarida Ramos y José Soto Vázquez (2019), aunque comparando el fenómeno de la censura entre el régimen de España y el de Portugal, escriben de manera introductoria que “la temática de las obras vigiladas era muy similar; ambas cedieron el protagonismo a la permanencia de una moralidad conservadora; se produce un claro rechazo a todo lo extranjero” y también prestan atención a los periodos de tiempos coincidentes. Ahora la LIJ en España ha madurado como expresan Soto Vázquez y Barcia Mendo observando que la LIJ:

Atraviesa uno de sus mejores momentos, tanto en España como en la comunidad autónoma de Extremadura. Son cada vez más numerosas las instituciones públicas y los organismos privados, fundaciones, grupos editoriales, departamentos de investigación, universidades... que se implican activamente en la difusión y fortalecimiento de un ámbito en el que no solo incluimos los libros para niños o jóvenes sino también toda una serie de disciplinas, procesos y agentes relacionados con la dimensión literaria de este apasionante fenómeno (2010, p. 5).

Además de la gran variedad de culturas y prácticas, rangos de habilidades, neurodiversidad, espectros de género, estilos de vida y estructuras familiares, la UE reconoce la importancia de diversas herencias literarias, especialmente para los jóvenes, algo que niega la censura.

Como otro ejemplo estratégico, podemos ver a España firmando las “Cartas de la diversidad europeas [que] alientan a las organizaciones (ONG, organismos públicos y empresas privadas) a desarrollar e implementar políticas de diversidad e inclusión... en el lugar de trabajo”. Estos lugares de trabajo incluyen espacios como escuelas, editoriales y bibliotecas. Lugares donde la literatura, la literatura diversa, cobra vida. Las iniciativas de diversidad en LIJ toman un papel activo y directo en la reelaboración, reforma y transformación de los sesgos y luchan contra la censura que todavía está presente en la actualidad.

Para conectar y comparar patrones de censura en la LIJ en EE. UU. con los de España anclamos un momento en los años 40 y 50 con el Macartismo y el Franquismo. El Macartismo se refiere a unas acciones históricas sociopolíticas de un senador de Wisconsin que fue elegido en 1946 y perpetuó en forma muy agresiva el *Red Scare*. Louise S. Robbins (1994) identifica que el anticomunismo, racismo, represión y la censura fueron los temas prominentes de la era McCarthy. En ambos casos del Macartismo y el Franquismo se dirigían a grupos específicos, emplearon tácticas de miedo, pretendía controlar absolutamente la libertad intelectual, criminalizó la protesta pública, utilizaron el sistema educativo para adoctrinar a los niños y censuraron publicaciones y traducciones de libros. Las décadas de 1940 y 1950 fueron momentos específicos de dolor injusto, persecución y sufrimiento colectivo para muchas personas y distintos grupos. Así que es con cuidado que la invitación de Tuck (2009), a "considerar el impacto a largo plazo de la investigación 'centrada en el daño', -- investigaciones que pretenden documentar el dolor y el quebrantamiento de las personas para responsabilizar a los que están en el poder por su opresión", subyace en nuestra exploración de censura en LIJ. El razonamiento de Tuck sostiene que, "Este tipo de investigación opera con una teoría de cambio defectuosa: a menudo se usa para aprovechar las reparaciones o los recursos para las comunidades marginadas, pero al mismo tiempo refuerza y reinscribe una noción unidimensional de estas personas como agotadas, arruinadas y sin esperanza..." Nuestro estudio del legado de la censura en la LIJ de Estados Unidos y España durante los periodos mencionados es complejo, multidimensional e informado por la esperanza crítica.

2. Material y métodos

De las fuentes mencionadas anteriormente, empezamos con los archivos del *Council on Interracial Books for Children (CIBC)* para la toma de datos. Ubicados en la biblioteca pública de Nueva York en el *Schomburg Center for Research in Black Culture*, los archivos del director del Consejo forman la base de la evidencia de la lucha organizada contra los prejuicios, estereotipos, difamaciones y la discriminación de todo tipo en los libros infantiles y juveniles. Era una lucha en contra de la censura que manipulaba la diversidad y que

silenciaba las reivindicaciones de la justicia social. He seleccionado esta organización formada durante los años 60, coincidiendo con el movimiento nacional de los derechos civiles, porque fue la primera de su tipo e imprescindible para impulsar las carreras de autores e ilustradores de diversos orígenes que lograron tener mucho éxito en la LIJ. Para la investigación en el legado de la censura realmente, comienza con un sesgo implícito incrustado en el tejido mismo de la historia de los EE.UU. con un sistema legalizado de opresión y brutalidad.

No había una organización correspondiente al CIBC en España. Lo que sí existía durante los años del Régimen fue el Ministerio de Información y Turismo (MIT) que luego, en 1952 creó la Junta Asesora de Prensa Infantil (API). De 1939 a 1975, España operó bajo una dictadura y aplicó fuertes medidas unitarias para reducir y eliminar elementos que restaran valor a una identidad singular y sentimientos nacionales homogéneos. Se apuntaba a profesores, lenguas distintas al castellano, libros de texto y libros infantiles y, sobre todo, a productos, formas de arte e ideas extranjeras (Véanse publicaciones de Ossensbach o Mahamud). Holly Johnson, Janelle Mathis y Kathy G. Short (2019) explican que “los documentos se ven como intérpretes del control social y la subversión política y los textos deben leerse como textos canónicos, incluso aquellos que son narraciones personales o documentos de redes sociales... Una obra literaria nunca se crea en el vacío, sino que estamos influenciados por fuerzas tanto internas como externas...” (pp. 212-213). En esa vena, los criterios de selección de fuentes variadas para esta investigación han sido 1) identificar las principales organizaciones en la resistencia de la censura en el siglo XX y XXI, 2) consultar listas de libros prohibidos e investigar algunos y 3) encontrar muestras en la actualidad de estos legados de la censura.

Los libros prohibidos en España, aunque pertenecen a otro tipo de trayectoria que los libros prohibidos en EE. UU., también se veían como amenazas, ataques a la moralidad y de contranarrativas inconvenientes. Dentro del régimen franquista el MIT, funcionando en colaboración con la Junta API, controlaba el flujo de la información y la censura. Tena Fernández (2021) explica que “En 1954 le asigna también la evaluación de libros y en 1955 aprueba el Reglamento de Publicaciones Infantiles y Juveniles (MIT, 1956). Este decreto es de suma importancia porque por primera vez existe una lista de temas prohibidos, se especifican sanciones

y hasta se alude a un sistema de inspección.” (p 4). El Real Decreto del 1 de abril de 1977 abrió el camino a la reducción de la censura. No obstante, entre los datos estadísticos de España sobre la censura ejercida por el Ministerio de Información y Turismo en la LIJ de 1951 a 1975 analizado por diferentes categorías, es interesante notar, entre muchos otros datos, que durante el periodo investigado la mayor infracción ha sido en función de la moralidad (Tena Fernández, et al 2022). Desde la Transición hasta la actualidad el manejo y acceso a la información ha cambiado. La década de 1980 marcó el comienzo de un período de cambio de ideologías con el retorno de la democracia y la ratificación de la Constitución de 1978. Uno de los elementos fundamentales de la Constitución Española de 1978 reconoce y protege los derechos democráticos de las diferentes nacionalidades y regiones.

Otra fuente que examinamos es la publicación de Viking Hardcover de 1936 de *The Story of Fernando*. Escrito por Munro Leaf e ilustrado por Robert Lawson, este libro ilustrado apareció poco antes del estallido de la Guerra Civil española. En todo el mundo, pero especialmente en América y Europa, la observación y censura de las obras literarias nacionales e internacionales publicadas era un lugar común, dado que el mundo estaba en el preludio de la Segunda Guerra Mundial. Analizamos tras la lente del Nuevo Historicismo como el contexto cultural e histórico moldea la recepción de algo supuestamente tan inocuo como un libro infantil. En EE. UU., *La Historia de Fernando* vendió bien y fue prohibida en España (entre otros países). Aunque no se había prohibido en EE. UU., la obra no se libró de varias críticas. En un artículo de *Sotheby's* de 2018 titulado "El controvertido libro infantil prohibido por Hitler y Franco", Paige Thompson escribe que el popular libro ilustrado para niños fue ampliamente visto como propaganda pacifista que provocó un alboroto internacional y "se extiende más allá del contexto en el que se presentó originalmente." *La Historia de Fernando* estuvo sujeta a muchas etiquetas políticas y se usó más allá del contexto inicial. La amenaza subversiva de este libro infantil se apoderó de ideas sobre el papel de las identidades únicas, en formas de vivir, creencias y valores alternativos, resistencia a las agendas autoritarias y otras posibles metáforas. Thompson afirma que "Ferdinand se convirtió en una metáfora de discusiones políticas e ideológicas más amplias". Desde la aparición inicial del libro ilustrado, ha adoptado varias formas transmediadas a lo largo de los años y en muchos países. Sin embargo,

La historia de Fernando permaneció prohibida en España hasta la muerte de Franco en 1975 y nunca se paró de publicar y vender en los Estados Unidos.

Por último, consultamos las fuentes de algunas plataformas de redes sociales en línea. Aunque por el alcance de esta investigación centramos en una, las reverberaciones del CIBC en la lucha contra la censura y por la diversidad en la LIJ se encuentra evidenciada en la documentación actual de algunas plataformas de organizaciones que tienen presencia en el Internet. El editorial Lee y Low Books, la Cooperative Children's Book Center (CCBC), el Zinn Education Project, el Worlds of Words: Center of Global Literacies and Literatures (WOW) y la Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento son unos ejemplos muy significativos entre muchas otras organizaciones y movimientos. Según su página web (<https://www.leeandlow.com>), Lee & Low Books es la editorial independiente de libros infantiles multiculturales más grande de los EE. UU. y una de las pocas empresas familiares pertenecientes a minorías (chino-estadounidenses) en la industria editorial. Fundado en 1991, recordamos que al cambio del siglo XX al siglo XXI, los mitos presurizados de la homogeneidad estadounidense, la conformidad nacional y la inexistencia de contranarrativas pérdidas explotaron, nuevamente.

La LIJ norteamericana, en medio del crecimiento capitalista industrial de los mercados libres, empezó a resistir la censura real y de facto que ayudaba aumentar las tensiones socioculturales. En el caso de Lee & Low, se aseguraron de publicar libros infantiles sobre diversas narrativas de gente que no eran representadas tradicionalmente en la industria de la LIJ y publicar contranarrativas de gente minoritaria que sufría de representaciones incorrectas que proliferan en el discurso e imaginación social estadounidense. A la editorial Lee & Low, le parecía correcto defender y mantener la autenticidad cultural de diversos grupos y de emplear a autores e ilustradores de descendencias menos representadas o directamente excluidos de las otras editoriales grandes de la LIJ. Por consiguiente, la práctica social generalizada de censura de ciertos grupos, ideas y comportamientos específicos comenzó a fracturarse.

Con esta metodología de la historiografía mixta, hemos situado la censura estadounidense en varias dimensiones, consideramos materiales de tres fuentes diferentes y formamos un dialogismo inquietante basado en el deseo de una esperanza crítica hacia la LIJ. Para de alcanzar los objetivos propuestos, exponemos el legado de la censura en la LIJ estadounidense y sus influencia, evaluamos a la vez los contextos socioculturales, y evaluamos la censura en forma de subrepresentación de razas y grupos étnicos, clases socioeconómicos, divergencias de habilidades, orientaciones culturales y religiosas, LGBTQIA+, la historia, estructuras familiares, experiencias, ubicaciones geográficas y otras manifestaciones la diversidad, inclusión y justicia social que se habían empujado a las márgenes de lo que es la normalización.

3. Resultados

Los resultados de los análisis de las diferentes fuentes tienen muchas implicaciones. En el contexto de España, Macarena García González (2017) al examinar la diversidad en la literatura infantil y juvenil después de la Transición conecta la influencia de los recientes movimientos de la adopción transnacional, tendencias de la inmigración y realidades interculturales. Resistir la censura permite respetar la diversidad y recuperar la memoria. Es decir, "El auge de la memoria en la literatura infantil del siglo XXI ha visto el lanzamiento de un tesoro de obras escritas en idiomas regionales, con preocupaciones y agendas regionales" (Regueiro Salgado y García Carcedo, 2022, 152). EE.UU y España son sitios de rica diversidad que tienen condiciones que siguen evolucionando, aunque en circunstancias diferentes.

Con los cambios cada vez más rápidos, con las diferencias percibidas cada vez mayores y el futuro del mundo global cada vez más precaria para los niños y jóvenes, hace que la LIJ sea cada vez más pertinente. La Crisis Climática junto con la cantidad, la velocidad y la variedad de información doméstica y transnacional al pasar el umbral de la Revolución Digital e Informativa con las posibilidades de 5G y más allá, Teresa Colomer (1999) advierte que la LIJ mostrando el pasado a través de los valores sociales o culturales del presente se convierte en una herramienta ideológica (15).

Sin profundizar en el tema de las ideologías, a continuación, aparece una tabla que organiza ideas que explican comportamientos que se alían con la censura. Avila Hendricks describe las prácticas de censura de EE. UU. de la LIJ en la siguiente manera:

Redacción: tachar o eliminar una palabra o frase.

Reubicación: trasladar la literatura de un lugar a otro menos accesible.

Restricción: el acceso a la literatura está limitado por ciertas condiciones, como la imposición de restricciones de edad y nivel de grado, o la exigencia de permiso de los padres.

Eliminación: la literatura ha sido "prohibida" de la biblioteca y/o del plan de estudios y es inaccesible para todos (2022, n.p.).

Lo que se añade en la Tabla 1 es que los autores, ilustradores y creadores tienen una conciencia crítica y estética que impulsa sus producciones. Hay instituciones, comunidades y familias que intentan usar su poder para controlar esas producciones. Lectores empíricos e implícitos quieren aplicar sus propios criterios para evaluarlas. Pero moralistas, críticos e instituciones de distintos niveles intentan imponer su propia agenda. Mientras los capitalistas de la industria se guían por sus márgenes de beneficios, los lectores rebeldes ofrecen esperanza, una esperanza crítica, tal como había mencionado antes.

Tabla 1

Esquema de comportamientos aliados con la censura en la sociedad actual

Comportamientos manifestados	Actores o agentes
CONCIENCIA CRÍTICA Y ESTÉTICA	Autores, ilustradores y creadores
CONTROL DE PODER	Instituciones, Comunidades y Familias
EVALUACIÓN INDIVIDUAL	Lectores empíricos e implícitos
INTENCIÓN DE USO DE PODER	Culturalistas, Moralistas, Críticos y Organizaciones de Múltiples Niveles
MOTIVOS FINANCIEROS	Industriales capitalistas
ESPERANZA CRÍTICA	Lectores rebeldes


Fuente: Elaboración propia

Los comportamientos aliados con la censura que se habían mencionado previamente en la sección anterior, para conectar y comparar patrones de censura en la LIJ en EE. UU. con los de España anclamos un momento en los años 40 y 50 con el Macartismo y el Franquismo. Las sinergias que se produjeron entre ambos países durante los años de Macartismo y el Franquismo han condicionado el desarrollo de la LIJ actual. Hay una ambivalencia entre censura y libertad, entre derechos y responsabilidades, entre una sola narrativa y múltiples voces o voces disonantes. ¿Cómo podemos navegar esas complejidades? ¿Cuáles son los costes?

Los resultados al tratar con estas preguntas claves dentro del contexto de la LIJ tiene relevancia porque repercute en la composición evolutiva entre censura y libertad de expresión, entre los derechos y las responsabilidades, entre la narrativa dominante y las narrativas marginales de voces disonantes. La conexión y comparación de patrones de censura en la LIJ durante el Macartismo y el Franquismo son intercambiables: se dirigían a grupos específicos, emplearon tácticas de miedo, pretendía controlar absolutamente la libertad intelectual, hizo criminal la protesta pública, utilizaron el sistema educativo para adoctrinar a los niños y censuraron publicaciones y traducciones de libros.

Tabla 2

Conexión y comparación de patrones de censura en la LIJ

El Macartismo en EE.UU.	El Franquismo en ESPAÑA
Grupos específicos dirigidos Tácticas de miedo empleadas  Búsqueda del control absoluto de la libertad intelectual	Hecho protesta pública criminal Sistema educativo utilizado para adoctrinar a los niños Publicaciones y traducciones de libros censuradas

Fuente: Elaboración propia

4. *Discusión*

Al acometer las investigaciones históricas hay que lidiar con temas complejos basados en sistemas de valores heterogéneos con respeto a las memorias múltiples, sentido de la justicia, los hechos reales y una sensibilidad humana al mismo tiempo que se toma en cuenta el contexto sociopolítico del medio nacional y cómo se ejercería la censura en la actualidad, con qué estrategias y desde qué instituciones y organismos. Hay que preguntar, hoy día tanto en los EE. UU. como en España ¿Cómo se ejerce la censura? ¿Con qué estrategias? ¿De qué instituciones y organizaciones? En el contexto público y transnacional, se puede observar la manipulación de verdades incómodas, debates sensacionalistas y contenidos falsos o mal informados. Grupos familiares y partidos gubernamentales conservadores suelen ser los provocadores más habituales. Según los datos Estadísticos de EEUU, los instigadores de la censura por mayoría son padres y ocurre normalmente en las bibliotecas públicas. Basado en las estadísticas de *American Library Association* 39% frente a 1% de la gente que pone en debate libros para la censura son padres en comparación a estudiantes. Philip Nel advierte, “Mientras muchos libros están prohibidos porque se consideran inapropiados para los lectores jóvenes, los libros que están prohibidos reflejan los temores de los adultos, y no los temores de los niños mismos.” (2018, p. 43).

Tabla 3
Funcionamiento de la censura

¿Cómo se ejerce la censura?	Manipular verdades incómodas
¿Con qué estrategias?	Debate público sensacionalista y desinformado
¿Desde qué instituciones y organizaciones?	Grupos familiares y partidos gubernamentales conservadores

Fuente: Elaboración propia

Además, la censura hace que los silencios pasen a manipular verdades incómodas. Sería una utopía vivir en un mundo sin verdades

incómodas como el odio y la violencia. Los conflictos y las tensiones no tienen que desaparecer sino que se pueden debatir y negociar pacíficamente con respeto, comprensión, voluntad de inclusión y actitud de igualdad. Sería idílico poder confiar en que así sean los debates - y para algunas personas en posiciones de poder así es su realidad. Pero hay que notar que así es como funciona la disonancia cognitiva - otra función más que el silencio. #DisruptTexts co-fundado por Kim Parker, directora de *Crimson Summer Academy* en la Universidad de Harvard, indica que las personas que promueven la censura en la LIJ estadounidense suelen ser las que tienen una influencia desproporcionada sobre la participación democrática de los demás y particularmente miembros que se identifican con colectivos minoritarios quienes han sido históricamente discriminados y viven sus consecuencias y perpetuación en la actualidad. Por medio de debates públicos sensacionalistas y desinformados o por la propagación sin filtro de la información falsa en los grandes medios de comunicación, se observa ciertos grupos de padres y partidos políticos conservadores que abogan por la censura.

Como justificación de la censura, ponemos en duda la idea de que "existe un peligro inherente en enfatizar demasiado las diferencias culturales y la diversidad local. Al hacerlo, corremos el riesgo de perder de vista los puntos en común que unen a los niños" (James y James 2001 p 27). Estas "diferencias culturales" y "diversidades locales" han sido históricamente lugares de abandono, borrado y abuso de las posturas hegemónicas. Imponer silencio en aras de "los puntos en común que unen" no es infrecuente en los discursos totalitarios, imperialistas o fanáticos. Las nociones incrustadas veladas en la objetividad del estudio tomado pragmáticamente que consideran estas diferencias como inconvenientes sirven para minimizar aún más las atrocidades históricas y continuas.

4.1 Impacto en los hábitos de lectura y la transmediación de la LIJ

Los hábitos de lectura y la transmediación de contenidos de libros censurados merecen una mención ya que el ordenador da acceso a bibliotecas en red, igual que puede conseguir acceso a archivos que pueden contener materiales sensibles. Las historias escondidas y silenciadas, como ejemplos de materiales sensibles, van seguidas no muy

lejos de narrativas de odio, información falsa y otras cuestiones. La *tablet* también rompe con la forma tradicional de leer, con sus hipervínculos, contenidos adicionales y aumentados. Las preocupaciones de la censura y los hábitos de lectura cada vez son más complicados, tomando en cuenta actividades en redes sociales como gaming, fanfic o blogging. Ana Margarida Ramos, Sandie Mourão y Maria Teresa Cortez editaron *Fractures and Disruptions in Children's Literature* donde los expertos mantienen debates sobre las nociones establecidas de la LIJ y discuten lo que constituye la lectura, entre otros temas. También, el acceso móvil está cambiando la forma en que las personas interactúan con los materiales de lectura y lo que constituye la LIJ y la lectura en general.

Los hábitos de lectura en la sociedad moderna con las muchas aplicaciones que se ofrecen están cambiando y creando opiniones encontradas entre críticos, expertos en tecnología y académicos. El contenido literario y sus contenidos periféricos se consumen en diferentes marcos contextuales, prácticas de lectura, producciones transmediadas y dispositivos digitales. A lo mejor debido a estos cambios, el 2021 ha sido el año en el que más libros fueron vetados en las escuelas de EEUU, según los datos de la *American Library Association*. El resultado ha provocado que los adolescentes se auto-organizaron para combatir la censura formando sus propios clubes de lectura, leyendo los libros en cuestión - aquellos títulos que habían sido prohibidos en sus colegios. El impacto en los hábitos de lectura y la transmediación de la LIJ complican las fronteras de la libertad de expresión (o intelectual) y la censura. Son nuevas áreas que hay que tratar a nivel universitario. En EE. UU., hay departamentos de la LIJ independientes, mientras otros programas de la LIJ existen de una manera fluida entre departamentos o están metidos dentro de otros departamentos como es frecuente en el caso de España. Soto et al (2022) explica:

Frente a la existencia de estudios de magisterio, la incorporación de la literatura infantil y su didáctica en los planes de estudio de las universidades españolas es un desarrollo relativamente reciente, lo que supuso una revisión epistemológica del concepto en la década de 1980 (Cervera, 1989; López & Guerrero, 1993). ; Núñez, 1998, entre otros). En gran medida, el carácter "marginal" de la literatura infantil y juvenil en el ámbito de los estudios literarios ha sido una de las razones de esta reciente incorporación (Botrel, 1982; López, 1990; Sánchez,

1995; Soriano, 1995; Fernández, 1996; García, 1998), cuyos aspectos cierran definitivamente trabajos como los de Moreno y Sánchez (2000), Cerrillo y Sánchez (2006), Díaz-Plaja (2009) o Colomer (2010), que le otorgan una entidad autónoma y diferenciadora” (1).

La censura en la LIJ al delimitar tan estrechamente las protagonistas, las experiencias, las ubicaciones geográficas y escenarios, hace que la diversidad está subrepresentada en forma de raza, clase socioeconómica, etnia, habilidades, orientaciones culturales, religiosas, LGBTQIA+ y estructuras familiares. Kathy Ishizuka (2018), jefa del editorial *School Library Journal*, informa que una investigación “realizada en abril de 2018, reveló que la mayoría de los bibliotecarios, el 81%, considera que es ‘muy importante’ tener una colección diversa de libros para niños y adolescentes” (n.p.) Así que de nuevo podemos preguntarnos ¿por qué? Tricia Ebarvia (2019) explica la respuesta a esa pregunta de la siguiente manera: “uno de los recursos más poderosos disponibles para luchar contra el odio y los prejuicios: ... Las historias (y, lo que es más importante, las contrahistorias, las contranarrativas) que elegimos compartir con los estudiantes son fundamentales para ayudar a que todos nuestros estudiantes sean vistos y escuchados, apreciados y comprendidos... Debemos cuestionar no solo lo que enseñamos, sino también cómo y por qué” (p. 41)

En 1985, en el ámbito escolar, Karen Chandler recopiló una serie de encuestas que indicaban que los directores de primaria solían participar más en la reevaluación de libros infantiles que en la selección de ellos y que dependían más de los bibliotecarios que de los maestros para la selección de libros. Sin embargo, esperaban la participación de los maestros en la reevaluación de libros. Lo interesante es que la gran mayoría de los directores que cumplían la encuesta estuvieron de acuerdo en que los niños deberían tener los derechos de lectura según la ley, pero no estaban tan seguros que estarían dispuestos a explicar la enmienda a los niños. El trabajo de Chandler nos confirma que hace tiempo, los estudios de magisterio, tanto en EE. UU como en España, precisaban la incorporación de la LIJ, su didáctica en los planes de estudio y el estudio de los hábitos de lectura en jóvenes y las varias transmediación y formatos de la LIJ para tener profesionales mejor preparados.

Conclusiones

En los Estados Unidos del siglo XXI, hay una gran inversión emocional en el leitmotiv de la libertad de expresión - la unidad (no solidaridad) global y de la esperanza del futuro está en los jóvenes. Pero el espíritu de la época, el *zeitgeist* de alucinar de cómo avanzamos, está polarizado entre la extrema izquierda y la extrema derecha, y centra la LIJ como una de las mayores víctimas colaterales de los extremos desestabilizadores. No tiene que ser así, aunque Soto et al. indican que hay una tendencia hacia la homogeneización (2022, 10). La LIJ está en un momento de tensión alta y desarrollo rápido. Yokota y Teale concluyen que

“Debido a que los desarrollos en el mundo de los libros ilustrados/aplicaciones digitales están llegando tan rápido, no podemos predecir lo que deparará el futuro, incluso cuando este artículo aparezca impreso. Pero una cosa está clara: el mundo de los libros ilustrados digitales no hará más que expandirse, y el mundo de los libros ilustrados impresos no desaparecerá, como tampoco desapareció la narración oral con la invención de la imprenta” (2014, p 585).

En España a través de la agencia gubernamental del Ministerio de Educación, Cultura y Turismo, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa supervisa los programas de idiomas, la investigación social y la promoción de la igualdad y la inclusión. La UE reconoce la importancia de la diversidad literaria, la variedad cultural y lingüística, el rango de habilidades, la neurodiversidad, el espectro de género, estilos de vida y estructuras familiares entre otras variables. Desde julio de 2022, la censura de libros en EE. UU. alcanzó su nivel más alto en 40 años. En su artículo, *Educación en la igualdad y la diversidad* Murray (2020) propone que a través de la LIJ es una manera de crear espacios neutrales e inclusivos con la biblioteca escolar para poder encontrar y empatizar con diferentes posicionamientos sociales, culturales, económicos, históricos y temporales. La LIJ influye en la formación de la subjetividad de la diversidad y en la manifestación lingüística, en la pluralidad de identidades, e interactúan para contribuir en parte a la formación de la sociedad del futuro.

Concluamos contemplando el futuro y con la idea de aplicar la esperanza crítica para enfrentar los legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XXI -- que perduran en estos momentos y van cobrando cada vez más fuerza. Si proponemos que los niños pueden conceptualizarse como seres humanos ligados al futuro, entonces, podemos asumir la opción de una orientación de la LIJ con mentalidad futura. Usando momentáneamente el lenguaje figurativo de la bolsa y las finanzas, y suponemos que los niños y la LIJ (es decir, los libros) son futuros, entonces la esperanza crítica es su derivado que protege la libertad de expresión. En las investigaciones de McAdam et al (2020) se explica que al desentrañar el concepto de esperanza, se puede argumentar que, en situaciones dinámicas, la comprensión crítica de la esperanza se puede utilizar para el florecimiento humano transformador. En otras palabras, McAdam et al consideraron la esperanza como un medio para dirigir y prefigurar formas de ser. Aunque estos investigadores trabajan desde un contexto de desplazamiento e inmigración precaria, no de la censura *per se*, podemos aprovechar sus ideas que desarrollan de la obra de Halpin y otros académicos sobre la esperanza como dimensión utópica. Sencillamente, posicionamos los libros como combustible para la imaginación que ayudan y apoyan a los lectores jóvenes.

La censura limita este avituallamiento de la imaginación, limita la comprensión de experiencias minoritarias u otreadas y limita las oportunidades de prefigurar modos de ser. EE. UU. a punto de terminar el primer cuarto del siglo XXI está en una situación dinámica. Según McAdam et al, "enmarcar la literatura infantil como una fuente de esperanza que invita a los niños a participar en reflexiones orientadas hacia el futuro sobre sí mismos o su entorno... tiene el potencial de generar un deseo de explorar, cuestionar y aprender a convertirse en algo más de lo que somos ahora, ligando ontológicamente la esperanza a la educación" (2020, 2). La experiencia nos dice que por mucho que avancemos, la historia es cíclica. Al analizar el archivo de la CCBC, el libro ilustrado, *The Story of Fernando*, datos estadísticos de EE.UU. y de España y plataformas de redes sociales en línea llegamos a entender que la censura en la LIJ 1) no fomenta un enriquecimiento más profundo de visiones diversificadas del mundo, 2) no ofrece comodidad al ver varias versiones de sí mismos u otros reflejados en las narrativas, 3) ni infunde un sentido de dirección futura con esperanza crítica. El futuro de los movimientos de la censura, diversidad y justicia social se puede ubicar en

conversación con la metáfora de Rudine Sims Bishop (1990) sobre la LIJ que proporciona espejos, ventanas y puertas. Estar preparado para las vicisitudes socioculturales y políticas es crucial para enfrentar la censura y la libertad de expresión. Hay que tener planes, políticas y procedimientos institucionales que protejan a todos y no desfavorezcan a nadie. Las lecciones del legado de la censura en la LIJ nos informan y nos dirigen sobre cómo tener planes ya establecidos y flexibles para navegar los debates actuales relacionados con materiales de LIJ. Las políticas cambian, igual que las actitudes sobre la juventud, la literatura, la tecnología y nociones de normalidad. Como académicos, profesionales y educadores internacionales de la LIJ hay que estar preparados, informados y listos para activar procedimientos que den respuestas relevantes para tratar con la censura. Y que se trata de la censura de la LIJ, (sea de EE. UU., de España o de cualquier otro país) de su legado y de su futuro con la responsabilidad y respeto, con fidelidad y justicia a la memoria, con igualdad al poder, con reducción de daño y con esperanza crítica.

Bibliografía

American Library Association. (2022). *The State of America's Libraries 2022: A Report from the American Library Association*.

Beach, Richard. (1997). Students' Resistance to Engagement with Multicultural Literature. In Rogers, Theresa, and Soter, Anna O. (Eds.), *Reading Across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society* (pp. 69–94). New York, NY: Teachers College Press.

Beckett, S. (2020). Álbumes crossover que traspasan fronteras. <https://fdocuments.net/document/lbumes-crossover-que-traspasan-fronteras-dearchivo6919sandra-web-view.html> Accedido: 9 sep 2020.

Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives* 6, ix–xi.

Bravo Villasante, C. (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid : Miñón.

Chandler, K. (2019). Uncertain directions in Black children's literature. *The Lion and the Unicorn* 43 (2), 172-181.

Ibid. (1985). Intellectual Freedom And The Use Of Trade Books In The Elementary School: Perceptions Of Principals (Minnesota, Libraries, Censorship, Book Selection, Reevaluation). University of Minnesota.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Dahlen, S. P. (2020). "We Need Diverse Books": Diversity, Activism, and Children's Literature. In N. op de Beeck (Ed.), *Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods* (pp. 83-108). (Literary Cultures and Childhoods). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-32146-8_5

Dávila, D. (2022). The Tacit Censorship of Youth Literature: A Taxonomy of Text Selection Stances. *Children's Literature Education* .
<https://doi.org/10.1007/s10583-022-09498-5>

Ebarvia, T. (2021). Disrupting your texts: why simply including diverse voices is not enough. *Literacy Today*, International Literacy Association, July/August 2019, 40-41
<http://viewer.zmags.com/publication/e47dbdab#e47dbdab/1>.

Fellion, M. y Inglis, K. (2017). *Censored A Literary History of Subversion and Control* Chicago: McGill-Queen's University Press.

García González, M. (2017). *Origin Narratives: The Stories We Tell Children About Immigration and International Adoption* New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315228204>.

Hendricks, A. (2022). "Forbidden Forests: Negotiating Censorship in Children's and Young Adult Literature During a New Era of Conservatism in 2022 and Beyond". *Title III Professional*

Development Reports, 39.
<https://bluetigercommons.lincolnu.edu/training-report/39>.

Ishizuka, K. (2018). What's the State of Diverse Books in Libraries? We're Fielding a Survey. *School Library Journal*. May 03, 2018.

<https://www.slj.com/?detailStory=what's-state-diverse-books-libraries-fielding-survey>

James, A. y James, A. (2001). Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 575, (1), 25 - 37.

Johnson, H., Mathis, J. y Short, K.G. (2019). *Critical Content Analysis of Visual Images in Books for Young People: Reading Images*. New York: Routledge.

Margarida Ramos, A., Mourão, S. y Cortez, M.T., Eds (2017). *Fractures and Disruptions in Children's Literature*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Mcadam, J., Abou Ghaida, S., Arizpe, E., Hirsu, L. y Motawy, Y. (2020). Children's Literature in Critical Contexts of Displacement: Exploring the Value of Hope. *Education Sciences* 10, 383.

Murray, J. (2021). Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil : microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas. *History of Education and Children's Literature : HECL : XVI*, (1), 349-370.
[https://doi.org/10.1400/283114\\$xD0I](https://doi.org/10.1400/283114$xD0I).

Naidoo, J. y Dahlen, S.P., Eds (2013). *Diversity in Youth Literature: Opening Doors through Reading U.S.A.*: American Library Association.

O'Donohoe, M.P, Regueiro Salgado, B. y García Carcedo, P. (2022). Official Narratives of the Civil War and the Franco Regime in the Twenty-first Century. *Youth and Memory in Europe, Defining the Past, Shaping the Future* (pp.143-150). Berlin: De Gruyter.

Regueiro Salgado, B. y García Carcedo, P. (2022). Anti-militaristic and Pacifist Values across Spanish Children's Literature. *Youth and Memory in Europe, Defining the Past, Shaping the Future* (pp.151-166). Berlin: De Gruyter.

Robbins, L. S. (1994). Anti-Communism, Racism, and Censorship in the McCarthy Era: The Case of Ruth W. Brown and the Bartlesville Public Library. *Journal of Education for Library and Information Science*, (Fall 1994), 5 (4), 331-334.

Sadiq Wright, N. (2016). *Black Girlhood in the Nineteenth Century*. University of Illinois Press.

Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos*, 13, 65-84.

Soto Vázquez, J., Cremades García, R., García Manso, A. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. España: Universidad de Extremadura.

Soto Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F.J. y Ruiz-Labrador, E.E. (2022). The Didactics of Children's and Young Adult Literature in Spanish university teaching plans. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2).

Taveres Neto, M. (2022). *Social Justice In Contemporary North American Children's Picture Books: An Intersectional Analysis*. Masters Thesis in the department of Interdisciplinary Studies University of Saskatchewan Saskatoon.

Tena Fernández, R. (2021). La censura franquista en la literatura infantil y juvenil: el caso de Sixto el pequeñín. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(3), e1036. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1036>

Tena Fernández, R. and Soto Vázquez, J. (2022). La censura de la literatura infantil y juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas). Madrid: Dykinson.

CHAPTER 6.

Murray, Johari. (forthcoming 2023). "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy" in *Africana and American and Female in Young Adult Fiction*. Ed Ymitri Mathison. Under advanced contract with the University Press of Mississippi.

African Futurism and Feminine Bildungsroman in the *Binti* Trilogy

Johari I. Murray

Nnedi Okorafor's Hugo and Nebula award winning Young Adult (YA) sci-fi trilogy, *Binti*, reshapes the speculative world literature genre by grounding her novels on what has been frequently missing: an agentic, complex female protagonist whose Africanness and coming-of-age challenges the white, male (European/American) dominated genre.¹ Womack reports that "sci-fi vanguard and writer Octavia Butler, who ... laid the groundwork for countless sci-fi heroines and writers to follow, said it never failed that ... someone at a conference ... would ask, 'Just what does science fiction have to do with black people?'" (11). As a cultural descendant of *Star Trek's* iconic Lieutenant Nyota Uhura, the eponymous main character, Binti, would be kin to Captain Michael Burnham or Ensign Beckett Mariner from the recent *Star Trek* iterations. These African (American) female characters are finally the main characters, and they are doing more than just supporting other characters' roles. Given the rarity in popular science fiction (sci-fi) of agentic, Africana, female protagonists in coming-of-age novels written by women of Africana American descent, the *Binti* trilogy shifts the traditional cartographies of Western speculative fiction to revise the traditional bildungsroman to focus on the Africana American feminine experience of maturation. Clearly specified by Okorafor, the term African Futurism within the sci-fi genre focuses on telling the Africa(na) and sometimes America(na) story from African perspectives. Ebony Elizabeth Thomas (2019) points to the importance of adolescents having these diverse perspectives. Thomas writes, "I take heart in the flowering of imaginative stories for young people from Black perspectives all over the globe. Blackness is an international phenomenon, and both the continent and the Diaspora have greatly enriched Black

life and letters in the United States" (286). As a second generation author born in the United States to immigrant parents from Nigeria, Nnedi Okorafor writes from a space of cosmopolitan privilege, and her Afrocentric speculative fiction expands the definition of who is African and American to include not just the surviving descendants of the African Diaspora, but, American born second generation children of African immigrants who have now grown up.

Focusing on the three novels in the *Binti* trilogy, *Binti* (2015), *Binti: Home* (2017), and *Binti: The Night Masquerade* (2018), I explore how the *Binti* trilogy depicts the development and transformation of Binti's identity, the evolution of her agency and how the character becomes a potential metaphor for the future of the African Diaspora. The reader meets Binti as a solidly grounded, albeit curious, 16 year-old Himba girl who takes pride in her traditional family, deep culture and united tribe. Binti understands herself through the received definitions of who she is, who her people are, what she is supposed to do and not do and what she ultimately is to become. The angst of change associated with adolescence is amplified in the layering of Binti's heritage, gender, geographic location and personality. Binti chooses to resist social expectations. In her nonconformity, Binti becomes something different, something other, something beyond the limits of society, gender and the racial imaginary. Although Binti experiences displacement and change, she maintains her core Himba identity. She amalgamates new identities through experiences, alliances, discoveries of unknown heritages, the acquisition of new DNA, mode of communication and ultimately resurrecting into a familiar yet not fully recognizable entity that is still Himba. Looking at Binti as a beautiful metaphoric lens through which to conceptualize the African Diaspora and futuristic expressions of Blackness in outer space open up nonreductive imaginings of maturation and social positioning for its protagonists. Okorafor's take on the Black

Galactic in the *Binti* trilogy reshapes the speculative world literature genre for African-futurist feminine bildungsroman in generative and transcendent ways.

The African-futurist feminine bildungsroman seeks to amalgamate the Africana social processes of maturation from girlhood to womanhood by reformulating it in tension with white, middle class European American perceptions of what and how young women of African descent should be like, what they can do, and where they belong. As an adolescent girl-hero in YA speculative fiction, Binti constantly pushes the borders of ambiguity and uncertainty to redefine her role, identity, and place in local and galactic spaces. Okorafor begins the first novella of her trilogy, *Binti*, by having Binti, her eponymous main character, abscond from her parents' home and her ancestral land to attend the most prestigious university in a far away galaxy. In doing so, she leaves behind everything she has known to enter a new and potentially dangerous world in which she is an exoticized other based on her gender, ethnicity, and her very presence in space. Okorafor revisions the traditional domestic and romance-based female bildungsroman in which the young girl's focus is on achieving selfhood through romance to the more masculine-based bildungsroman in which the young man goes out into the world and achieves his selfhood through adventure, with most sci-fi/fantasy novels using the quest motif plotline. By following the masculine-based bildungsroman plotline of having her main character, Binti, run away from home to attend a prestigious university in a distant galaxy and then negotiate a peace accord with several warring factions, Okorafor suggests that young women are capable of achieving matured, recognized selfhood in the public sphere. Framing the process of identity maturation externally as well as internally mounts ambiguous tensions. However, the *Binti* trilogy explores the ambiguity and fluid nature of the self, gender, and ethnicity through Binti's metamorphosis and transformations into various forms of being.

Focusing on defining masculinity and femininity in coming-of-age novels, Anniken Telnes Iversen, points to character transformations by means of psychological androgyny. In other words, part of a protagonist's maturation is to rely less on the importance of socially defined roles for a sense of identity. Instead, as Iversen notes, the characters "discover that their identities are not determined by their social class, their profession (unless they want it to be), or the geographical place they come from" (141). Binti, a rural Earth-bound Himba girl of the future and master harmonizer discovers through a series of personal transgressions and alienation that she is more than these limiting categories. Derek Theiss (2016) cautions that characters and "readers are not fragmented, not just ethnicities, genders, sexual orientations, ages or compilations of cultural ideals" (7). What this means is that empowered adolescent characters such as Binti and her implied adolescent readers are composite fluxes in various aspects of selfhood emerging from the in-between spaces that supersede splintering labels. It is from these liminal spaces, Binti experiences transcendence. Definitions of masculinities and femininities, prescribed roles in African and non-African cultures, and essentialist renderings of self compared to complex hybridities of other are binaries which Binti transcends. It is important that Okorafor concentrates on these ambiguities and fluid natures of the self, gender, and ethnicity because they are traditionally unevenly distributed and experienced in the literary imagination of speculative fiction.

As a second generation Nigerian in the United States, Okorafor is African and American. The terms "Black American" and "African American" are labels often used to distinguish among the various, recent immigrants from the African continent and the multitudinous descendants of the centuries-old African Diaspora in the Americas. Nnedi Okorafor identifies as Igbo from the widely diverse Nigerian population and as Black among the extremely varied

United States population. Living among several cultures, Okorafor liminally negotiates these interacting and interconnected frontiers, and significantly, she spotlights Binti as belonging to the Himba ethnicity. The way Okorafor spotlights Binti's cultural origin as Himba from Earth coming of age intergalactically is similar to how she positions herself as Igbo from Nigeria, having grown up in the United States. Okorafor manages existing between these culturally diverse thresholds by means of allowing dynamic tensions to coalesce between contact cultures while anchoring the self in the core culture of origin which is, considered in Third Space's theoretical terms, a person's First Space. In her allegorical *Binti* novels, Okorafor centers a young Himba girl's adventures as she ventures far from her people's homeland. Binti's departure from home to attend a prestigious university in a different galaxy is actually an interrogation of how Africana immigrants define themselves outside of their homelands within dominant Western societies. The novels reflect the nuanced selves and identities of people splintered from Africa quite different from the falsely generic, monolithic way Black/African people frequently are perpetuated in the imaginations of popular culture. By spotlighting Binti's unique Himba ethnicity and culture, Okorafor makes the reader recognize that Africa includes several unique ethnicities, tribes, cultures and countries. Americans who are Black do not comprise one "catch-all" group, but instead include several ethnicities, countries and cultures of the African Diaspora, past and present. In an afterword titled, "Spaces of Identity," Louise Lamphere reflects that "second-generation immigrants are forging identities that preserve and rework cultural meanings from their parents' homelands yet simultaneously incorporate the values and behaviors of the nations to which their parents immigrated" (205). Okorafor reflects a deep and nuanced understanding of the process of constructing and reconstructing identities and meanings. To be

Nigerian American is to simultaneously be richly diverse and to form part of the dynamic Black Collective.

Okorafor goes beyond the binaries of race and gender to re-center her protagonist from the margins and bring forth a complex identity that integrates her homeland into who she is becoming, what Homi Bhabha calls “in-between the claims of the past and the needs of the present” in which “where the past is not originary, . . . the present is not simply transitory and the future is interstitial” (314). In the *Binti* novels, Okorafor posits an empowered resilience, alternative epistemologies, and ways of being. This complexity of being may be best described by the previously mentioned term Third Space. I use the theoretical framework of Third Space to examine African Futurism and the feminine bildungsroman in the *Binti* trilogy. Third Space occupies the contour lines of hybridity. Homi Bhabha explains it as a postcolonial understanding of “colliding cultures” that form “unresolved,” novel, although somewhat familiar, but at the same time “unrecognizable” hybridities through “continuous negotiated meanings” and distributions of power (162 -165). This is how Third Space foregrounds African Futurism - by reseating power dynamics. As a methodology, it recognizes pre-existing tensions between binaries such as race or gender. These overlapping frontiers of power become destabilized when closely examined because they rely on tensely established co-dependencies and exchanges.

As we construct a cultural understanding of Third Space, we must first reconsider First Space. First Space is the originating culture. For Nnedi Okorafor, as a second generation immigrant in the United States, it is Igbo Nigerian. Second Space then, is constructed from a different dominant culture of immersion - in her case it is the United States. Living between two dominant cultures, Okorafor liminally negotiates between these two interacting frontiers. In an afterword titled, “Spaces of Identity,” Louise Lamphere (2016) reflects that “second-generation

immigrants are forging identities that preserve and rework cultural meanings from their parents' homelands yet simultaneously incorporate the values and behaviors of the nations to which their parents immigrated" (205). In writing *Binti*, Okorafor reflects a deep and nuanced understanding of the process of constructing and reconstructing identities and meanings of which Homi Bhabha speaks, from within the United States as a second generation Nigerian American.

Y. Saju explains that Third Space, "re-enforces the spatiality of human existence and the materiality of 'lived space' as a continuous struggle and contestation in terms of multiple identities and plural forms of human existence" (113). Third Space deals with the transformative and fluid nature of identity and the self. The significance of this idea opens up considerations about the existential spatiality of being and becoming, of presence and absence, of being on the inside and the outside. In other words, Binti on Earth, Binti aboard spaceships and Binti on other planes of existence or planets exist equally yet simultaneously differently. Binti becomes who she is, in terms of multiple identities and plural forms, inside and outside these locations. Therefore, Third Space can be thought to help dismantle hierarchies that exist among specific spaces, between genders, but also among European-based and African-based epistemologies. Gautam and Luitel (REFERENCIA) contend that the transcendence achieved through Third Space, has the possibility to end the contentious loop made from "the dualism of the West and the Rest" preventing dominant forces from stealing resources, exploiting local epistemologies and/or "hardly recogniz[ing] the multiple realities of the local people" (96 -97). Okorafor (2015) expresses degrees of apprehension through the voice of Binti's mother, equal parts mistrustful of Oomza University and protective of Himba sacred knowledge. Binti contemplates the possible truth of her mother's apprehension of perceived dismantled hierarchies. Binti remembers her mother cautioning, "There is a reason why our people do not go out to that university. Oomza

Uni wants you for its own gain, ..” (4). Binti’s mother’s apprehension is substantiated when it is later revealed that Oomz University’s museum illegally acquired the chief Meduse’s stinger for study. Gautam and Luitel reflectively note that the post-colonial method for study involving embedded cultural insight can be “more ambiguous and paradoxical” (104). Binti’s embedded cultural insights work for and against her advantage as she acquires, from her amalgamations, unique cultural insights from the various contrasting groups (the Himba, the Khoush, the Meduse, Oomza University, the Enyi Zinariya, Miri 12 spaceships and the mystical Seven). As a result, the complex histories of each group which she becomes a part of, forces her to experience ambiguous and paradoxical shifts in power and personality. These shifts - at times uncomfortable - are part of the post-colonial method of decolonization that work throughout the trilogy. Okorafor writes from an African and an American knowledge system articulated through her female adolescent protagonist to mobilize equal importance among institutional, local and familial epistemologies.

Binti: Book 1

Foregoing an emphasis on assimilation and focusing more on amalgamation of several identities to achieve selfhood, Okorafor interrogates transnationalism (using alien species as proxies), gender roles and their connection with cultural retention through Binti’s “home-away-home” experiences typical of the sci-fi bildungsroman novels that use the quest motif of sending the hero(ine) on a physical and spiritual journey a la Sir Gawain. Binti forms attachments with alien populations but maintains, through mathematical and spiritual mental models, along with the use of her sacred red clay (*otjize*), a continuous and replenishing connection with her Himba culture. Okorafor demonstrates through the experiences of Binti how cultural contact zones increase the repertoires of self-making and fused selves--composed of

differing cultural pluralities, in other words, within a Third Space in which different cultures and peoples can understand each other and most importantly empathize by seeing from the others' perspective.

Okorafor stresses the roles of women in Himba (and indirectly alien) culture by Binti's resistance to them. We can appreciate this careful attention to dislodge gender limitations more so when Vivian Yenika-Agbaw (2008) points out that characterizations of an African girl becoming a woman in YA literature is often typified by motherhood, wifedom or a subservient role within the domestic and local spheres. She asserts, "male authors hail African womanhood as supreme; ... because of the sacrifices they make for the well-being of their families and society. However, the female authors, ... interpret the roles in relation to patriarchal oppression" (67) Yenika-Agbaw looks at African women writers for alternative images of how females in different settings actually deal with this reality. However, by having Binti connect physically and spiritually with the Meduse, an alien octopus-type species, Okorafor complicates traditional gender roles and deconstructs them to create a third space in which two supposedly different species/gender meld into one.

As a Himba young woman, Binti is expected to stay in her community, get married and have children. Her family and local community expect her to take care of her home and run her father's business selling and fixing astrolabes without the possibility of owning it because she is a woman. However, Okorafor begins the novel with Binti moving away from her family, unburdening herself from these cultural expectations and literary tropes. Dorreen Massey (1994) deliberates with caution about the different interpretations of ambiguity in associating the feminine with home and the local spheres. Massey explains that women leading local lives when compared to men experience no benefits if they do not live in heterosexual couples, with

children. She also contends that “the universal, the theoretical, the conceptual are, ... coded masculine” (9 - 10). Okorafor rejects these masculine imperatives through Binti’s actions of going to university, brokering restorative justice and establishing intergalactic esteem for her bravery and harmonizing acumen. Binti’s self possession comes from knowing that, “... I was the best in the family ... my father passed me three hundred years of oral knowledge ... And so I had become a master by the age of twelve. I could communicate with spirit flow ... I was born with my mother’s gift of mathematical sight” (16). The universal, the theoretical, the conceptual makes up Binti’s feminine sphere. Yet, it is a challenge for Binti to convince intergalactic stakeholders that her local epistemological knowledge, skills and talents extend beyond domesticity to the benefit of institutional and alien spheres. This creates a polysemic ideal of protecting the domestic as exemplified by Binti’s mother or older sister within the familial realm. What emerges throughout the novels is Binti’s reconciliation of what others expect of her with what she expects for herself as she leans into fluid, androgynous spheres of hybridity and being which is the concept of Third Space takes root.

Binti leaves Earth behind with all she has known to be the first Himba student to study at Oomza University. She considers this her first death. Binti initiates a critical act that situates long range outcomes for herself, her family, local and intergalactic communities. Binti entertains idealized versions of lost and gain, yet still pursues her identity as an interstellar scholar. Alison Clark observes that “family and home link people to the past and to the future, and can be filled with idealized versions of what has been lost or what could be” (47). Binti envisions lost marriage possibilities at the cost of scholarly gains. As she moves away from home, several experiences stress her identity and challenge the spaces she occupies (local and galactic, personal and public). Upon the spaceship, Binti ruminates that her local identity is fractionally based on

the pejorative “We Himba do not travel” (3). As a lone survivor of a mass retributive attack, she literally comes to share in the collective identity of the attackers by having a stinger plunged into her spine. Binti simultaneously feels the second death of her Himba self and the birth of her Meduse self. She explains, “The Meduse are not what we humans think. They are truth. They are clarity. They are decisive ... They understand honor and dishonor. I had to earn their honor and the only way to do that was by dying a second time” (39). Through this traumatic experience, Binti reaches a deeper understanding of Himba-ness and being Meduse. They become linked to an unfolding future very different from the past. A young Meduse named Okwu tells Binti, “Your people will be remembered by my people” (42). He says this in response to Binti's service and sacrifice. But Binti is conflicted; she is at odds with the world around her. Publicly she is the champion harmonizer who negotiated interstellar peace. Privately, she mulls over her transformation looking at, “Not at my dark brown skin, but where my hair had been” (54). Instead of twenty-one plaits coded to the pattern of her family's bloodline culture and history, she has ten snake-like, translucent, blue tentacles that communicate her to the Meduse hive. The physical transformations echo the transformations of the self.

Binti depends on Himba deep culture as an anchor while possibilities of her survival shift. *Otjize*, the emblematic red clay of the Himba that covers her completely, is a cultural bridge to her homeland that serves to protect her and heal her aggressors. Her tessellated cube called an *edan*, which Binti describes as a very old thing she found in the desert, connects her to her past, communicates her present and holds secrets of her unfolding future. These material items are a few examples of how Okorafor uses certain symbols to forgo ethnic erasure and elevate African centrality. With deep mathematical meditations that cultivate stability of the self, the elite sophistication of handling sophisticated technology of astrolabes or the mysterious *edan*,

master harmonizing skills to negotiate restorative justice among enemies, are important features of Himba deep culture. Yet it is the *otjize*, the literal earthly homeland covering her body, to which Binti feels most indebted to her survival. But that too has transformed when she reflects, “My *otjize* from Earth had healed Okwu and then the chief. It would heal many others. The *otjize* created by my people, mixed with my homeland. This was the foundation of the Meduse’s respect for me. Now all of it was gone. I was someone else. Not fully Himba anymore” (55). Binti, although doubtful, finds the necessary ingredients to make *otjize* outside of her homeland in a forest near the university. Clearly, Binti’s First Space, epitomized by the proxy of red clay *otjize*, is the root of her power which holds together her shifting identities as she comes into contact with Second Space societies. It is with great relief, Binti discovers that the new *otjize* made outside of the Himba homeland works just as effectively as the one from home. This restores a sense of faith in who she is and who she has become.

Okorafor understands the power and importance of cultural retention, especially when situated outside the place of origin. Nigerian cultural retention experienced through her parents’ immigration to the United States cycles a pseudo “home-away-home” that leaves Okorafor in a fluid in-between state of continuous negotiated meaning of what it means to be American and what it means to be Nigerian. Similarly, Binti experiences a unique interspecies anatomical shift in which her clay-covered braids become tentacles (*okuoku*). Binti becomes Himba and Meduse. The Meduse are an extraterrestrial, militaristic species of giant intelligent jellyfish. Binti’s assimilation does not require erasure of her Himba self, but something in-between. This existence in-between two or more cultures in contact with one another is Third Space. Ymitri Mathison discusses this in-betweenness as a process of moving selves, even sometimes in a contradictory way, as being constructed through time and space that captures multiple complex

identities. She states, “linear delineation of identity does not express the complexity of the many different identities” (7). Although Mathison is writing about Asian American identities, her idea of interstitiality - the process of in-betweenness - can be extrapolated to discuss African cultural retention within the United States contextualized by female adolescence and maturation. As we will observe in the second installment, when Binti returns home, the memory she shares with her mother counting snails by the lake at night, “until the counting became something else for both of us, from the water to outer space” (81) is a beautiful foreshadowing of the changes to come. This nonlinear metaphor for identity, relationships, space and time gestures toward the complexity of the many different elements that make up the inscrutable singularity of something as simple and complex as natural water or the evening sky in its utmost liminal existence.

Binti: Home: Book 2

As an American of Nigerian descent, Nnedi Okorafor expands coming-of-age stories by writing about multiple, simultaneous thresholds. It is not far-fetched to consider how Okorafor has pulled from her own cosmopolitan privilege in nuancing Binti’s experiences among alien cultures, complex language exchanges and gender role dynamics. Binti is a young African hero and scholar who is situated on the cusps of becoming a woman and a future version of herself yet to unfold and may be unrecognizable. The in-between frictions among these diverse and simultaneous thresholds of selfhood craft Binti in such a way that question their very construction. This paradigm is Third Space. Okorafor’s second novel in the trilogy, *Home*, brings to the forefront imaginative liminal spheres that represent Third Space tensions and fluidity integral to African Futurism and the feminine bildungsroman. However, taking a step back, we must consider the First Space for Okorafor. Being Nigerian, her First Space is an origin of hybridity. Her Second Space in the United States is also a location of hybridity. We can

appreciate how Okorafor, coming from these spaces of pluralistic hybridity, uses her Third Space privilege to craft an intricate portrayal of Binti's experiences of liminality. What is meant by this is that Okorafor organizes Binti's experiences in First Space as a Himba girl in which discrete social practices on Earth influences her role within entire social structures. Binti reflects ironically, "In some ways, Himba and Khoush were like night and day, but in matters of girlhood and womanhood and control, we were the same. What a surprise this was to me" (114). Yet, despite these shared limitations of girlhood and womanhood there is no true solidarity between Himba and Khoush woman and girls as Binti previously has experienced when first embarking on. Once Binti's lifestyle is shown to exist in separate ways from the Second Space in which the Khoush, The Meduse and Oomza University hold dominance, Okorafor then combines the interactions among these groups to generate new structures (such as peace treaties), objects (*otjize*), and practices in which the interacting cultures and society mix. This is Third Space. It is ever changing, needs constant negotiation and is held in tension. Third Space is the antithesis of an absolute or essentialist understanding of an insular society and culture.

It is from this melange of complex interactions, thresholds spaces of questioning, discovery and becoming are opened. Binti embodies an amalgamated and integrated identity that refines the fluidity of her multiple thresholds to fuse a pluralistic hybridity of her cohesive self. Within the novels, the Himba, the Khoush, the Meduse, Oomza University, and the Enyi Zinariya are different ethnic, social, and alien groups who challenge Binti's selfhood and sense of place. Binti draws herself to scale questioning, "I was Himba, a master harmonizer. Then I was also Meduse, anger vibrating in my okuoko. Now I was also Enyi Zinariya, of the Desert People gifted with alien technology. I was worlds. What was home?" (204). Her home, or rather First Space, identity shifts the imagined geographies of her life thus reclassifying the perceived

spheres of knowledge, place and power. In other words, what she thought to be purely Himba was veiled by family secrets. Where she thought her true place to be was hidden and misinformed. Who she realized she was becoming is more expensive than she could have ever imagined. Binti's most authentic First Space has always been a cosmopolitan hybridity which typifies Third Space.

When Binti returns to Earth with fears of societal rejection, she also returns with expectations that the ritual Himba pilgrimage for girls will cleanse her. She believes cultural fusion and outside experience have made her unclean. However, Binti does not make the pilgrimage, instead she discovers that she is part of a marginalized group of people known as the Enyi Zanariya. Enhanced by secret golden aliens a very long time ago, the Enyi Zanariya are scorned, rejected and insulted by the Himba and Khoush. Binti's journey shifts from anticipating the traditional Himba rite of passage to accepting and initiating her hidden extraterrestrial biology of Enyi Zanariya. Okorafor's treatment of pluralistic hybridity in liminal spaces is quite compelling especially when transposing questions of race, gender and place against current societal milieu of Nigeria and the United States. Contrary to popular American conceptualization, Nigeria is a very diverse country with over 300 ethnic groups such as Hausa, Fulani, Yoruba and Igbo. The Spanish *Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores*⁵ reports that "Nigeria and Nigerians in general regard the US as the country of reference" (4). This is significant to consider for two reasons. First, it gives us insight into Okorafor's cosmopolitan understanding of both countries as she works with Binti's converging identities passing through different cultural thresholds. Secondly, despite Nigeria having the world's seventh largest population, two thirds are under the age of 25, making transnational coming-of-age stories, such as *Binti*, ever more important (CIFORB 1).

Okorafor's revisioning of the bildungsroman as Africana, feminine and interstellar approaches a systematic body of concepts in speculative fiction that pushes back against worldviews that refuse to include Black girls in space, that ignore the African Diaspora as sites of future vanguards of technological innovation and that negate the influence of such cultural productions in real life. Power with agency, diverse representation and open knowledge circulation are linked to the shaping of cultural productions, geospaces and behaviors. From this perspective, as a young Himba woman, Binti is still expected to be peaceful and pleasant with her family and elders, to make the pilgrimage, get married and have children. Binti realizes in horror, "I was two people - a Himba girl who knew her history very very well and a Himba girl who'd left Earth and become part-Meduse in space" (129). The dissonance stifles her as much as the continued expectations of domesticity upon her return to Earth. A journalist wonders if Binti is Okwu's wife (131). Another journalist blatantly charges, "No man wants a girl who runs away, are you happy with your spinsterhood?" (133). Okorafor provides us with this set of underlying presumptions to further intensify their reversal: Himba do not go into outer space, nor the desert. Meduse do not go to university, nor return to Earth. The Enyi Zinariya do not make themselves known, nor live outside their communities. All of these presumptions are ruptured. Furthermore, as this sinks in, Binti sees the spiritual harbinger of change known as the Night Masquerade, "'I am not supposed to be seeing this.' No girl or woman was .. What's happening? What do I do?'" Okorafor makes clear the vulnerability of these presumptions by way of tackling them and reversing them one by one.

Along these lines of presumptions, the maturation of female agency in scifi and in bildungsroman can be **limiteding**. It is not infrequent for confident, smart adolescent Black girls to be presumed aggressive, unattractive or inadequate. Alternatively, Black girls if present in

traditional sci-fi and in bildungsroman, if not characterized as magical or maternal, they will exist within passively. Contrary to this, they deemed impure, unattractive and unwanted. The catch 22 of going against societal norms, being subject to pernicious cultural stereotypes or reducing voice and agency to the point of passivity or self negation are challenges Okorafor deals with through Binti. Literary texts linking adolescent girls with beauty, cusp of sexual maturity and general naivete connect to an expected womanhood defined by accepted social attractiveness, virginity and insular cultural knowledge. These iterations show an affinity toward whiteness and idealized Eurocentric feminine passivity within the domestic sphere. Nnedi Okorafor breaks the recursiveness of these kinds of literary tropes through Binti on different levels. First, by offering Binti a variety of positive experiences that affirm Binti's agency, attractiveness and intellectual aptitude. Secondly, Okorafor complicates agency, femininity and Blackness. She marks Binti's older sister, Vera, as tall, dark and desirable. At the same time, Vera as a wife, mother, sister and daughter is outspoken, agentic, knowledgeable and beautiful. Vera, who has conformed to social tradition and expectation, chastises Binti in saying, "You're so ugly now... You're polluted" (Okorafor 144). Her vitriolic condemnation of Binti going away and renouncing family duties reflects Vera's own deep-seated resentment toward Binti for having gone against Himba tradition. Vera's backhanded admiration recognizes that Binti, although deemed a transgressor, is also a source of inspiration for other Himba girls. Vera complains, "Some of the girls here now want to do what you did" (145). In this moment, the trajectory of future coming-of-age Himba girls is put into transformative tension which opens up alternative possibilities that were previously unavailable and unexplored. Ironically, both Binti and Vera's feminine maturation necessitate an annulment of prescribed passivity (and personal prejudice) in order to protect their family and friends the best way they know how.

Binti: The Night Masquerade: Book 3

The rich collages of African and American identities in Nnedi Okorafor go beyond the physical spaces or emotional spectrums which connect transnational communities to future imaginary realms, which we may not completely understand, made real through her personal experiences, worldviews and creative writing. Okorafor (2013) comments on this process stating, “I can’t help who I am. And who I am is reflected in what I write” (275). *The Night Masquerade*, the last book in the trilogy is not a reconciliation of all the ongoing conflicts in the series, nor the theoretical ones which we can extract from the text, but rather the story continues to open intersecting possibilities and to explore the complexities and inconsistencies of dynamic tensions within Binti, among characters and their various, diverse, intervening societies. Binti, at the beginning of the trilogy, is presented with a conflicted fixed identity that she ultimately resists. By the end of the novels, her identity has become fluid and she has experienced various moving thresholds. Gabriel Okonkwo (2016) notes in his online essay that “the canons of German bildungsroman ... excludes significantly socio-political concerns. African bildungsroman explores significantly the effects of socio-political factors on the life and growth process of a fictional character.” Binti, strongly rooted in an increasingly fluid history, emerges as a formidable political voice among leaders to initially stand-alone against conflict and negotiate peace among a heterogeneous collective.

Intergroup conflicts continue to play a major role in the novel’s plot as the antagonism escalates among the Himba and Khoush, the Meduse and Oomza University, the Himba and the Enyi Zinariya and the Meduse and the Khoush. Binti, with her increasingly complex composite self, is pulled to the center of ever heightening tensions. The conflict and confluence among these diverse groups is treated with Okorafor’s particularly nuanced understanding of Third Space. She understands how cultures collide within a person and in their immediate external

space, yet finds an odd oscillating, surrealistic harmony beneath the surface tensions that contradictorily helps to define a person. A. Waller Hastings contends that, “self-definition, the quintessential task of adolescence, often becomes in YA science fiction the problem of defining what it is to be human in an alienating world” (205). This is also a shared telos for many young women of the African Diaspora who are coming-of-age in the twenty-first century United States where Black lives are still constantly threatened and put into question in violent ways. Isaiah Lavender (2014) comments, “Though Du Bois articulated ‘the color line’ as ‘the problem of the twentieth century’ well over a hundred years ago (41), it still remains a fearsome and complicated twenty- first-century problem” (7) African Futurism is a tool to refine collective understandings of the social changes in the United States and around the world regarding gender and race.

The refinement Binti originally sought to gain by going on the traditional womanhood pilgrimage for Himba girls, she found in discovering her Enyi Zinariya lineage. Binti had to, once again, distance herself from the hubris of Himba purity. Susana Onega et al (2017) consider purification as a turn from worldly pride, stating, “all life is a purification” (37). Binti’s process of purification is depicted when she travels the liminal space between the living and the dead to encounter the sacred Seven in the spiritual realm. Regarding her union with New Fish, Binti says at one point, “I felt neither cool nor hot, though I felt a warmth from within and that was enough” (325). This reflects her acceptance and comfort as she moves away from absolutism and into fluctuating states. Binti’s connection to ancient traditions with her deepest reverence for history allowed her to experience this spiritual threshold, offering the following insight, “Change was inevitable and where the Seven were involved, so was growth”(320). This connection to and

understanding of dynamic change and fluctuating transformation is the moral imperative of her temporary existence.

Binti is on the path to interstellar understanding and ascension from the limitations of worldliness. Her beyond-human self is reintroduced to the living world by alien biotechnology genetics from the organic spaceship named New Fish. Binti's post-human identity as Himba, Meduse, Enyi Zinariya and finally Miri 12 are expansive and at the same time limiting. While she can communicate across galaxies with Enyi Zinariya, feel the shared emotions from the Meduse, frame her thinking with Himba mathematics, her human body may only be apart for five miles on land and seven in the air from the Miri12 spaceship, New Fish. Mwinyi, Binti's desert guide and love interest, realizes that there are no words or labels created yet to identify her post-human reality. He reflects on the singularity of her existence, stating "Binti did what she was born to do. Even the most ancient of my clan could not have done what she did, been what she was, carried it as she did, and understand, my people are old and advanced" (305). It is with this strained construction that I venture to claim Binti as a literary embodiment or rather, metaphor of the African Diaspora and African Futurism as a pathway to deeper human understanding and ascension from the limitations of Whiteness in its current hegemonic form.

The idea of belonging and being a liminal agent is tethered to place, cultural practices and embodiment. Okorafor cites Ben Okri to explain "why Africa is such a potent place for stories" (278). Yet, I say the stories of Africa belong to the Diaspora where by heritage they are tethered, but exist worldwide. Okorafor uses the *otjze* as an extended metaphor to express this complex sentiment in symbolic terms. Binti gazes at the half full jar of *otjze* she made away from Earth. The clay is just as effective, but "The red paste wasn't as rich as the one I could make from the clay I dug up around the Root," Binti thinks. "It was *otjze* different from any *otjze* made by a

Himba girl or woman” (222). Who Binti is and where she belongs is increasingly expansive, ambiguous and at the same time limiting and protean in a similar way that is the African Diaspora. Okorafor uses the character Binti and by extension, the *otjize* to embody the African essence and frontiers of the Diaspora. Binti maps herself from binaries of being (at home or at the university, in the desert on Earth or traveling on a fish spaceship, among the living or among the dead) to fluctuating interstitial becomings. Is this not too the African Diaspora? In cycling through the interstitial sites of identity and place, Binti advances the different amalgamated cultures and species as much as they have enhanced her. At one point she proclaims in a solitary stance, “I’m a collective within myself, ...” (290). Again, is this not the African Diaspora? Although constructs of racism and other divisive constructs of belonging and participation encumber the liminal agent, African Futurism of the Diaspora opens entryways to and for future conditionals to traverse against prescribed boundaries.

The emotional tension of this final novel mounts in extended arbitration among the multiple groups. Then, Binti hears “a collective shriek” (292). Instead of achieving a harmonious consensus, she becomes one of several victims in sudden violent disruption. “Just as quickly as it began, it was over,” Binti recalls, “...I could actually *hear* my blood draining into the desert sand... My chest was wet and cool, open. My legs ... were gone” (294). Binti is undone, dismembered, partially disintegrated and removed from society both literally and figuratively. In this manner, the expected conclusion of the traditional bildungsroman of a final concordant resolution with a fully socially integrated protagonist is subverted. In transgressing the norms of bildungsroman, Okorafor exemplifies how through the *Binti* trilogy, she maps the feminine Bildungsroman onto twenty-first century cartographies of the Black Galactic in YA speculative fiction. Robyn McCallum (1999) writes that YA fiction is a necessary site for transgressions.

Societal tension and displacement, identity construction, maintenance and evolution in adolescence situate the context for transgression. Binti's transgression comes from the constraints established by Himba tradition. McCallum cautions, however, that transgressing or resisting does not simply constitute agency, writing, "notions of transgression, resistance, subjectivity and agency are inherently bound up with how the interrelations between individuals and society are conceptualized" (119). Binti conceptualizes herself as a subject in conflict with Himba tradition, but also as an empowered cosmopolitan agent, although frequently displaced.

Cyclical displacement is also a strategy that Okorafor uses to bring about maturation in her protagonist. First, Binti is displaced from her familiar surroundings as a way to destabilize essentialist notions of self and identity. Then, she explores her own subjectivity through interactions with external, unfamiliar influences. Okorafor crafts the different interactions for Binti that at times harken to a romance-based female bildungsroman as seen in her relationships with Dele and Mwinyi. These interactions and others challenge Binti's learning, understanding and navigation of social codes and discourses outside her own. Ultimately, Binti's cosmic travels, peace negotiations, her friendship with a Meduse, visits from the Night Masquerade, encounter with the Seven coupled with her new genetics usurp the imposed definition of what a Himba woman is supposed to be and to do as a local subject with limited agency.

Conclusion

Binti: The Complete Trilogy (2019) is a collection of open-ended works of African Futurism and feminine bildungsroman that are also examples of a writer who is second-generation Nigerian immigrant in the United States. Nnedi Okorafor's novels advance transnational discussions about implementing strategies that perpetuate non-dominant kinds of

storytelling and important cultural retention. Okorafor's characters are shaped by complex identities that have been translated from her own life to include and are not limited to categories of race, gender, and age. Amid strangeness and discomfort, the eponymous Binti remains Himba while becoming something more - a coherent, dynamic, amalgamated self. Fetson Kalua (2009) observes that identities are fluid, relational and always in flux, but cautions that identities that "have not yet penetrated the social, political or popular consciousness of the Africans [in] ... Africa ..." are not always readily accepted (25). Okorafor, is aware of this and writes against the kind of thinking that aligns itself with insular notions of purity. As a transnational daughter of Nigeria and the United States with privileged cosmopolitan knowledge systems, Okorafor demonstrates through the Binti novels how to mobilize equal importance among alien epistemologies as well as institutionalized and local cultural knowledge reservoirs. Okorafor also advances questions of what it means to come-of-age as an Africana and American and Female in an alienating world. Binti's journey toward becoming an adult within the speculative world literature genre has revised the traditional bildungsroman to focus on the Africana American feminine experience of maturation. The three novels in the *Binti* trilogy, *Binti* (2015), *Binti: Home* (2017), and *Binti: The Night Masquerade* (2018), depicts the development and transformation of Binti's identity, the evolution of her agency and how she becomes a potential metaphor for the future of the African Diaspora.

Endnotes

1. Recently published young adult (YA) speculative fiction that center the experiences of formidable girl protagonists who are of African descent coming-of-age have antecedents in the works of Octavia Butler and Virginia Hamilton as well as real historical figures (See Hampton and Brooks 2003, E. E. Thomas 2019 and S. Toliver CU Boulder's virtual Ed Talk 2 Dec. 2021). It is also important to recognize the close influence of male authors of speculative fiction from older generations such as George Samuel Schuyler, Samuel Delaney, Steve Barnes, to more current creatives such as prominent Ta-Nehisi Coates, Kwame Mbalia, Tochi Onyebuchi and

film director, and screenwriter Ryan Coogler (See S. C. Howard 2021). The literary contributions of Pauline Hopkins, Nisi Shawl, Nalo Hopkins, Tananarive Due, and many other science fiction and fantasy women writers of the African Diaspora hold a place of their own making a way for modern writers such as Tracy Deonn, Justina Ireland, Tomi Adeyemi, Akwaeke Emezi, Bethany C. Morrow and many others.

3. The expression “all White world” makes allusion to Nancy Larick’s 1965 NYT article and a subsequent 1986 article by Walter Dean Myers which he revisited in 2014, also in the NYT where his son, Christopher Myers (2014), additionally wrote an opinion piece on the same concerns of lack of diversity in children’s and YA publishing.

4. Gómez Viu’s article was translated from Spanish to English by the author.

5. Report from Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación was translated from Spanish to English by the author.

Works Cited

Bhabha, Homi. *Location of Culture*. Routledge, 2004.

Clark, Alison. *Childhoods in Context. Book 3. Childhood*. Policy Press, 2013.

Hassel, Holly and Clasen, Tricia. “Introduction.” in *Gender(ed) Identities: Critical Rereadings Of Gender In Children’s And Young Adult Literature*. Edited by Tricia Clasen and Holly Hassel. NY: Routledge, 2017, pp 1-34.

Commonwealth Initiative for Freedom of Religion or Belief (CIFRB). “CIFORB Country Profile – Nigeria.” U of Birmingham, n.d.
birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/ptr/ciforb/resources/Nigeria.pdf

Davis, Emily S. “Decolonizing Knowledge in Nnedi Okorafor’s *Binti* Trilogy.” in *Writing Beyond the State, Palgrave Studies in Literature, Culture and Human Rights*, edited by A.S. Moore and S. Pinto. Palgrave. 2020, pp.43-63.

Day, Sara K., et al., editors. *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction*. Routledge, 2016.

Delany, Samuel. "Racism and Science Fiction." *New York Review of Science Fiction*. Issue 120, August 1998. <https://www.nyrsf.com/racism-and-science-fiction-.html> Accessed: August 24, 2021.

Gautam, Suresh and Bal Chandra Luitel. “A Third Space Research Methodology Through the Metaphor of Mokshya.” *Journal of Education and Research*. August 2013, vol. 3, no. 2, pp. 96-116. doi: <http://dx.doi.org/10.3126/jer.v3i2.8400>

Gómez Viu, Carmen. “El Bildungsroman Y La Novela De Formación Femenina Hispanoamericana Contemporánea.” *EPOS*, XXV, 2009, pp. 107-117.

Hampton, Gregory Jerome and Wanda M. Brooks. "Octavia Butler and Virginia Hamilton: Black Women Writers and Science Fiction." *The English Journal*. vol. 92, no. 6, Jul. 2003, pp. 70-74.

Harlan, Jennifer. "Here Are the 18 African-American Astronauts" *The New York Times*. 16 July 2019. <https://www.nytimes.com/2019/07/16/us/african-american-astronauts.html> Accessed: August 14, 2021.

Hastings, A. Waller. "Science Fiction." in *Keywords for Children's Literature*. edited by Philip Nel and Lissa Paul, New York UP, 2011, pp. 202-207.

hooks, bell. Interview with Cultural Criticism and Transformation Media Education Foundation, 1997.

Howard, Sheena C. *Why Wanda Matters*. Benbella Books, 2021.

Iversen, Anniken Telnes. "Change and Continuity: The Bildungsroman in English." Universitetet i Tromsø, 2010.

Kalua, Fetson. "Homi Bhabha's Third Space and African Identity." *Journal of African Cultural Studies*, vol. 21, no.1, 2009, pp. 23-32.

Kleisath, Michelle. "Letters from Nèpantla: Writing the Responsibilities and Implications of the Anzaldúa Legacy." in *Bridging : How Gloria Anzaldúa's Life and Work Transformed Our Own*, edited by Ana Louise Keating and Gloria González-López. U of Texas P, 2011, pp. 103 - 152.

Lamphere, Louise. "Afterword: Spaces of Identity: Rejecting the Hegemony of Assimilation." *Identity and the Second Generation: How Children of Immigrants Find Their Space*, edited by Faith G. Nibbs And Caroline B. Brettell, Vanderbilt University Press, 2016, pp. 205-18.

Lavender, Isaiah, editor. *Black and Brown Planets: The Politics of Race in Science Fiction*. UP of Mississippi. 2014, (pp 3-12).

Lindlow, Sandra J. "Black to Okorafor: Entering an Intersection of Afrofuturism, Comics, and the Women's Movement." *New York Review of Science Fiction*. Issue 343, January 21, 2018. <https://www.nyrsf.com/2018/01/sandra-j-lindlow-black-to-okorafor-entering-an-intersection-of-afrofuturism-comics-and-the-womens-mov.html> Accessed August 24, 2021.

Marin, Natasha. *Black Imagination: Black Voices on Black Futures*. McSweeney's Literary Arts Fund. 2020.

Massey, Doreen. *Space, Place and Gender*. Reprinted ed. Polity Press. 1994. Accessed: <https://ebookcentral-proquest-com.tc.idm.oclc.org/lib/teacherscollege-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=310284>

Mathison, Ymitri, editor. *Growing Up Asian American in Young Adult Fiction*. UP of Mississippi, 2017.

McCallum, Robyn. "Alienation and Transgression as Functions of the Social Construction of Subjectivity." in *Ideologies of Identities in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, edited by Jack D. Zipes. Routledge. 1999, pp. 99-129.

Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. "Nigeria, República Federal de Nigeria." http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/nigeria_ficha%20pais.pdf

Okonkwo, Gabriel Kosiso. "The Bildungsroman Tradition in Selected African Prose Fictional Works." 19 March 2016. University of Ibadan. <https://okonkwogabriel.wordpress.com/2016/03/19/the-bildungsroman-tradition-in-selected-african-prose-fictional-works/>

Okorafor, Nnedi. "Africanfuturism Defined." *Nnedi's Wahala Zone Blog*. 19 October 2019. <http://nnedi.blogspot.com/2019/10/africanfuturism-defined.html>.

Ibid. *Binti: The Complete Trilogy*. DAW Books. 2019.

Ibid. "Organic Fantasy" in *The Black Imagination, Science Fiction and the Speculative*. Taylor and Francis. 2013, pp. 275-286.

Ibid. 2017. "Sci-Fi Stories That Imagine a Future Africa." Filmed August 2017. TEDGlobal video, 9:21. https://www.ted.com/talks/nnedi_okorafor_sci-fi_stories_that_imagine_a_future_africa.

Onega, Susan et al. (eds). *Traumatic Memory and the Ethical, Political and Transhistorical Functions of Literature*. Palgrave Studies in Cultural Heritage and Conflict Series. Palgrave. Macmillan. 2017.

Pratt, Mary Louise. "Arts of the Contact Zone." *MLA*, 1991, pp. 33-40.

Reuman, Ann E., and Gloria E. Anzaldúa. "Coming into Play: An Interview with Gloria Anzaldúa." *MELUS*. vol.25, no. 2, 2000, pp. 3-45.

Reynolds, Nedra. *Geographies of Writing: Inhabiting Places and Encountering Difference*. Southern Illinois UP. 2003, pp. 1-10.

Rix, Zara. "Fore-fronting Race and Law: Ambelin Kwaymullina's The Interrogation of Ashala Wolf and Challenging the Expectations for Idealized Young Adult Heroines" in *Race in Young Adult Speculative Fiction*, edited by Meghan Gilbert-Hickey and Miranda A. Green-Barteet, UP of Mississippi, 2021, pp. 250-273.

Rose, Gillian. "Rethinking The Geographies Of Cultural 'Objects' Through Digital Technologies: Interface, Network And Friction." *Progress in Human Geography*. 2016, vol. 40, no. 3, pp. 334-351.

Saju, Y. *Spatiality of Social Life: A Model of Spatial Complexes*. 2016. Mahatma Gandhi University. https://www.mgutheses.in/page/about_book.php?q=T%202947&

Sunder Rajan, Rajeswari. "Fictions of Difference in Contemporary Indian Stories for Children" in *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*, edited by Beverly Lyon Clark and Margaret R. Higonnet. Johns Hopkins UP. 1999.

Telnes Iversen, Anniken. *Change and Continuity: The Bildungsroman in English*. 2009. University of Tromsø. <https://munin.uit.no/handle/10037/2486?locale-attribute=en>

Thiess, Derek. *Embodying Gender and Age in Speculative Fiction*. Routledge, 2016.

Thomas, Ebony Elizabeth. "Notes toward a Black Fantastic: Black Atlantic Flights beyond Afrofuturism in Young Adult Literature." *The Lion and the Unicorn*, vol. 43 no. 2, 2019, p. 282-301.

Trites, Roberta Seelinger. *Twenty-First-Century Feminisms in Children's and Adolescent Literature*. UP of Mississippi, 2018.

Wakube, Hope. "Afrofuturism, Africanfuturism, and the Language of Black Speculative Literature" *Los Angeles Review of Books*. 27 August 2020. <https://lareviewofbooks.org/article/afrofuturism-africanfuturism-and-the-language-of-black-speculative-literature/> Accessed: August 24, 2021.

Weheliye, Alexander G. "Post-Integration Blues: Black Geeks and Afro-Diasporic Humanism" in *Contemporary African American Literature: The Living Canon*, edited by Lovalerie King and Shirley Moody-Turner. Indiana UP, 2013. pp. 211-232.

Womack, Ytasha L. *Afrofuturism: The World of Black Sci-fi and Fantasy Culture*. Chicago Review Press, 2013.

Yenika-Agbaw, Vivian. *Representing Africa in Children's Literature: Old and New Ways of Seeing*. Routledge, 2008.

CHAPTER 7.

Murray, Johari. (2021). "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas." *History of Education and Children's Literature*. 16. p 349-370.

«History of Education & Children's Literature», XVI, 1 (2021), pp. 349-370
ISSN 1971-1093 (print) / ISSN 1971-1131 (online)
© 2021 eum (Edizioni Università di Macerata, Italy)

Educación en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas

Johari Imani Murray
National University of Distance
Education
Madrid (Spain)
jmurray2@alumno.uned.es

Educate in equality and diversity through children's and youth literature. Micro-study on the categories of gender, ethnicity and age in three North American works

ABSTRACT: The school library presents a good opportunity to educate students as informed young readers on issues of gender equality, the concept of ethnicity and attitudes towards age, creating a space where they can negotiate their own feelings and beliefs. In this microstudy, based on specific criteria, three children's and youth books published in the United States in the past three decades are examined: an illustrated book, a short chapter book, and a novel for young adults. While these texts are considered to be representative samples, the current research is not intended to be an exhaustive study, but rather an exploratory investigation of the educational potential of literature in three areas of interest considered essential in early education, with a postmodern methodology and a theoretical framework that serves as a starting point to apply to larger samples.

EET/TEE KEYWORDS: Education; History of children's and youth literature; Equality; Diversity; Gender; Ethnicity and age; North-America; XXth-XXIst Centuries.

Introducción

Según el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, «La biblioteca escolar es un centro de recursos de lectura, información y aprendizaje

que debe adaptarse [y] [...] cuyo eje transversal es la igualdad de género [...]»¹. La igualdad de género y la inclusión de la diversidad étnica y la edad en España son temas polifacéticos que inspiran emociones y creencias apasionadas. Polémicas como los usos del lenguaje, las definiciones de géneros, las legislaciones igualitarias y las representaciones étnicas y generacionales dentro de la sociedad están muy presentes en el discurso cotidiano actual. La biblioteca escolar puede servir como un lugar seguro donde los lectores jóvenes pueden negociar sus propios sentimientos y creencias sobre la igualdad de género y los conceptos de etnia² y las actitudes hacia la edad³. A través de la lectura variada se encontrarán muestras de lectura de ficción, y evidencia de que existe una gran diversidad entre las personas en las áreas de igualdad e inclusión manifestadas en cada aspecto de la vida, contraponiendo tendencias monolíticas. Tarana Burke, feminista afroamericana neoyorquina, quien fundó el movimiento #MeToo y fue nombrada por la revista *Time* como una de las personas del año 2017, afirma que «la realidad de los feminismos es múltiple, diversa, contradictoria a veces e interseccional. Esto quiere decir que son muchos los colectivos y las luchas que confluyen bajo el trabajo infatigable por la igualdad»⁴. Como tal, podemos buscar fuentes literarias para obtener información, definiciones extendidas o interrogatorios de las preocupaciones sociales, emocionales y personales de las mujeres, adolescentes y niñas modernas. En este caso nos centramos en obras de la literatura infantil y juvenil (LIJ) presentes en bibliotecas escolares americanas⁵.

¹ El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa es una unidad gubernamental de asesoramiento educativo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Se encarga de programas de lengua, investigaciones sociales y promociones de igualdad e inclusividad. Véase Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España, Bibliotecas escolares, <<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cniie/alfabetizaciones-multiples/programas/bibliotecas-escolares.html>> (last access: 21.02.2020).

² Los conceptos aquí tratados emergieron como categorías de análisis en el campo de emigración femenina a principios del siglo XXI, G. Campani, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Firenze, Ets, 2000. Campani es, además, autora de otros libros sobre la interculturalidad y la globalización, siempre en clave del género: G. Campani (coord.), *Genere e globalizzazione*, Firenze, Ets, 2010 y Ead., *Peregrinazioni di una maga bambina. Raccontare l'interculturalità*, Firenze, Ets, 2012.

³ Los marcadores de edad y su influencia entre las relaciones sociales y en el individuo se entienden en este análisis como construcciones tanto performativas y metafóricas como biológicas. A. Wohlmann, *Green Medicine: Ecofeminist Readings of Women's Medication Narratives*, in J. Heil, A. Thiemann (edd.), *Controlling Bodies, Constructing Minds: (Post-)Feminist Identity Politics in the Biomedical Age* (Accepted/In press).

⁴ Véase A. Correa, *En 2019. El feminismo será interseccional (o no será)*, Last updated: 01.02.2019, <<https://www.vogue.es/living/articulos/que-es-feminismo-interseccional-transfeminismo-diversidad/38769>> (last access: 21.02.2020).

⁵ Hay varias editoriales de la literatura infantil y juvenil, por ejemplo, *Scholastic*, Last updated: unavailable, <<https://shop.scholastic.com/teachers-ecommerce/teacher/shops/ready-to-go-classroom-libraries.html>> (last access: 21.02.2020), *Penguin*, Last updated: unavailable, <<https://www.penguin.com/school-library/>> (last access: 21.02.2020) y *Usborne*, Last updated:

Nodelman⁶ citó a Bakhtin al suponer que

si la literatura infantil es un género, en este caso, un género de habla específicamente literario, entonces podría definirse mejor por la naturaleza de su destinatario: lo que sugiere sobre la audiencia a la que habla. Y si los textos para niños escritos en diferentes tiempos y lugares para diferentes propósitos y para diferentes edades son de alguna manera similares, solo puede ser así porque las ideas que tienen los adultos en esos diferentes tiempos y lugares sobre los niños son similares y porque los destinatarios del texto para el que escriben los adultos son similares.

Para explorar estas formas de entender los conceptos del género, tratos de la diversidad étnica y actitudes hacia la edad, utilizamos muestras de bibliotecas escolares de literatura infantil y juvenil (LIJ) como punto de partida – que con demasiada frecuencia queda libre de suspicacia. A propósito de esta idea, la autora australiana, Mem Fox afirma que no existe tal cosa como un libro infantil políticamente inocente, comentando: «...todos los libros que leemos, incluso nuestros libros favoritos, están cargados políticamente»⁷. Sin embargo, Erica Hateley confirma que si bien «el género en sí mismo rara vez es objeto de crítica [en los estudios de literatura infantil], construcciones específicas de la comprensión de la subjetividad de la estructura de género; permiten o rechazan ciertos comportamientos o experiencias sobre la base del sexo biológico»⁸. Los libros influyen en cómo las personas se ven a sí mismas y a sí mismas en relación con lo que puede considerarse “el otro” dentro de una sociedad. Melinda Gates, comenta que

un estudio reciente encontró que cuando los niños tienen seis años, ya tienden a adivinar que una historia sobre ‘Una persona muy, muy inteligente’ se trata de un hombre, no de una mujer. También nota que ‘menos del 3% de las palabras en los libros de texto de historia son específicamente sobre mujeres, y solo el 5% de todas las imágenes de figuras históricas en los libros de texto son mujeres de ‘color’⁹.

Estos son solo algunos ejemplos de cómo los niños pequeños, en parte, aprenden sobre normas, expectativas y la semiótica de género, etnia y edad a

unavailable, <<https://usborne.com/blog/usborne-books-at-home/transform-your-school-library-with-usborne-books-at-home/>> (last access: 21.02.2020), que tienen varios ofrecimientos preparados con opciones específicas para todo tipo y niveles de bibliotecas escolares. Los libros seleccionados se pueden encontrar en ese tipo de paquetes.

⁶ Véase P. Nodelman, *The Hidden Adult*, Baltimore, Johns Hopkins Univ. Press, 2008.

⁷ Véase M. Fox, *Politics and Literature: Chasing the “Isms” from Children’s Books*, «The Reading Teacher», vol. 46, n. 8, 1993, pp. 654-658.

⁸ Véase E. Hateley, *Gender*, in P. Nel, L. Paul (edd.), *Keywords for Children’s Literature*, New York, London, New York University Press, 2011, p. 86.

⁹ Véase M. Gates, *Women, Power, and Influence: Seven Part Series: Gender Equality is within our Reach*, Last updated: 16.10.2019, <<https://hbr.org/cover-story/2019/09/gender-equality-is-within-our-reach>> (last access: 21.02.2020).

través de la literatura infantil y juvenil (LIJ), pero este estado de cosas se está cuestionando. Ursula Le Guin observa que

El género en la literatura... sigue siendo un tema molesto. Los libros escritos por mujeres continúan siendo marginados o segregados, reciben menos premios literarios 'importantes' y... Mientras escuchemos sobre la 'escritura femenina' pero no la 'escritura masculina', porque se supone que esta última es la norma – el equilibrio no es justo... Espero el día en que ni la palabra [feminismo ni... el casi ausente... masculinismo] sean necesarios¹⁰.

Le Guin toca el corazón de esta paradoja: ¿cómo se puede crear un espacio neutral, inclusivo y justo cuando hay tanto desequilibrio? De la misma manera, complejidades similares surgen en la racialización de la literatura como en el caso del género tanto por parte de sus autores como de sus personajes cuando examinamos las dinámicas de poder. En el caso de la edad, la confluencia del género y de la etnia pueden producir variaciones. La minimización, la tergiversación y la exclusión de mujeres y niñas, especialmente las de la diáspora africana, siguen siendo un problema sistemático en la literatura infantil, a pesar de los nuevos impulsos para corregirlo. La representación de la diversidad generacional no sufre tanto de exclusión, como de ciertas simplificaciones. Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil es una manera de crear espacios neutrales e inclusivos con la biblioteca escolar. En este trabajo reducimos el enfoque literario a tres planos ideológicos del género, etnia y edad. Por una parte, analizamos la interseccionalidad de los papeles socioculturales y cuestiones de género y de etnia¹¹ en algunos libros. A la vez, interrogamos el tratamiento de la edad¹² de las protagonistas en los libros elegidos, explorando cómo confluyen la edad, la etnia y el género.

Los libros infantiles y juveniles elegidos para este microestudio son obras representativas de las últimas tres décadas, publicadas en 1993, 2002 y 2015. Según el criterio de selección de libros aplicado, comparten algunas similitudes en su perfil mientras se distinguen fácilmente por los niveles de lectura. El primer

¹⁰ Véase U.K. Le Guin, *Words are My Matter*, Easthampton, MA, Small Beer Press, 2016.

¹¹ Algunos estudios recientes como el de Maria Luce Schelvis-Sijpenhof confirman la existencia de una nueva modalidad de racismo en la educación holandesa, detectado en libros de texto y entrevistas a profesores de educación secundaria. Acuñada como una ideología racista *color-blind*, advierte de los peligros que conlleva. Véase M. Schelvis-Sijpenhof, *Teachers, Textbooks and Black identity. Color-blind Racism in Dutch Education (1968-2017)*, Doctoral Thesis, Department of Education Sciences, Social and Legal Sciences (Supervisors: M. del Pozo, S. Braster), Alcalá, Universidad de Alcalá, Academic Year 2019-2020.

¹² La práctica de una discriminación por edad es un problema en los Estados Unidos también vinculado a las diferencias económicas. W.A. Achenbaum, *A history of ageism since 1969*, «Generations», vol. 39, n. 3, 2015, pp. 10-16 en su breve repaso histórico también observó que «Una generación creciente de investigadores, contribuyó a una nueva comprensión de la discriminación por edad. Algunas ideas validadas por Butler y Paltmore, mientras presentan enfoques novedosos, por ejemplo, demostró cómo el ageismo implícito generaba efectos adversos para la salud. Los estereotipos dirigidos previamente a los afroamericanos o las mujeres fueron internalizados por los estadounidenses mayores».

libro analizado es un libro ilustrado con palabras aliterativas simples que siguen un ritmo y repetición muy predecibles. La narración lineal de la historia expresada por parte del adulto mantiene una dependencia integral de las imágenes dibujadas. El siguiente libro es de capítulos cortos y no tiene dibujos intercalados. La narración a veces está compartida entre otros personajes y hace saltos en la cronología de la historia. El último libro analizado para este microestudio está contado desde la perspectiva de la protagonista adolescente. En este último caso se trata de una novela de ciencia ficción, aunque las interacciones entre los personajes son verosímiles. Los tres libros tratan en formas distintas el manejo del género igualitario. Tanto los autores como los personajes son afroamericanos. En las historias se muestran tensiones intergeneracionales. Los libros y/o sus autores han sido reconocidos y premiados por organizaciones de prestigio. Las tres obras estadounidenses han sido publicadas por editoriales grandes y suelen formar parte de paquetes especiales que se ofrecen a las bibliotecas escolares.



Pic. 1. portada de La princesa que escogía. Fuente: goodreads.com

1. Diversidad femenina reflejada en la LIJ

Algunos libros infantiles y juveniles merecen mención, aunque no forman parte de los análisis, por su desafío a las normas de género, a los estereotipos raciales y a las expectativas de edad. Aun así, faltan muchos libros dignos tanto de mencionar como de incluir, pero imposible reducirlos por el alcance de este microestudio. En el libro infantil ilustrado *La princesa que escogía*¹³ escrito por Ana María Machado¹⁴, con ilustraciones de Graça Lima y publicado por Norma en la Colección *Buenas Noches*, tenemos la esencia de esa obra feminista resumida en la siguiente frase: «Tengo lo que siempre quise. Sé que no escogí un príncipe, pero creo que escogí un principio, simplemente, una manera de comenzar»¹⁵. Un cuestionamiento de los varios tipos de educación ayuda a

¹³ A.M. Machado, *La princesa que escogía*, Bogotá, Colombia, Editorial Norma, 2010.

¹⁴ Machado fue galardonado en 2000 con el Premio Hans Christian Andersen y también obtuvo en 2012 el Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil.

¹⁵ Machado, *La princesa que escogía*, cit., p. 34.



Pic. 2 de la portada de *Secreto en el armario de Miranda* captada de goodreads.com



Pic. 3 de la portada de *Matriarcadia* captada de amazon.es

transmitir los efectos significantes que produce la liberación de poder aprender y elegir.

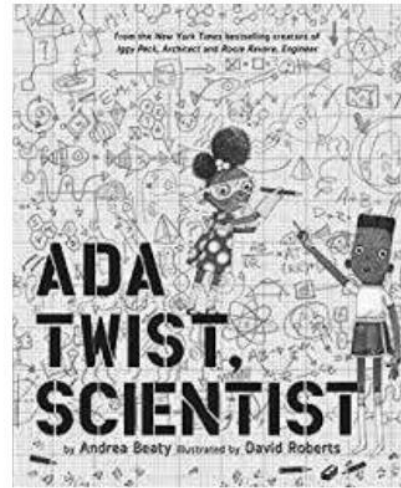
Otro ejemplo de una novela de capítulos juvenil que alerta sobre la inconveniencia de una educación impuesta y/o monolítica es el *Secreto en el armario de Miranda*¹⁶, de Sheila Greenwald publicado por Scholastic Inc. en 1977. La historia está, por un lado, subvirtiendo la ideología feminista a través de la peripecia de la madre de la protagonista, Miranda, y, por otro lado, utilizando los roles femeninos tradicionales (como jugar con muñecas) para reivindicar esa misma ideología (la libertad de elección y la autoconfianza para defender los propios intereses). Carmen Sanchidrián Blanco¹⁷ advierte sobre las formas cambiantes de la tensión entre los diferentes roles y expectativas femeninas. En las últimas décadas hay peligro de retroceder en los avances conseguidos en la igualdad socio-económico-política para las niñas y mujeres por no educar, informar y retar a las generaciones descendientes. (Pic. 2, 3)

¹⁶ S. Greenwald, *The Secret in Miranda's Closet*, USA, Dell, 1989.

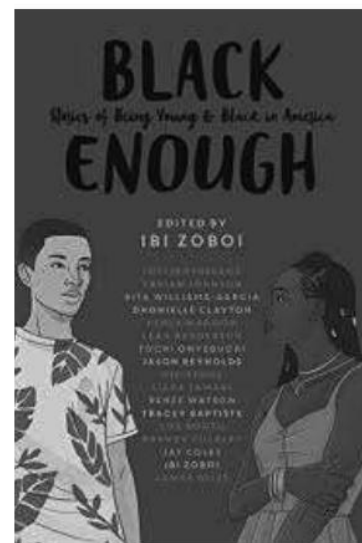
¹⁷ Véase C. Sanchidrián Blanco, *Women should remain very womanly: female university students and work in Spain in 1968*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 113-134.

Otra manifestación llamativa de ficción feminista es *Matriarcadia*¹⁸, escrito en 1915 por Charlotte Perkins Gilman y publicado como libro por Pantheon Books en 1979. Aunque no es necesariamente una novela para jóvenes adultos (el segundo de su trilogía utópica de ciencia ficción), podemos considerarla así. Revierte los roles masculinos en mujeres y elimina por completo la presencia de los hombres en la sociedad. La novela, aunque considerada feminista, se queda corta debido a sus creencias racistas, colonialistas y clasistas, perpetuando los estereotipos físicos de una belleza idealizada y la ausencia de las diferencias de habilidades tanto las condiciones físicas como mentales y psico-emocionales. (Pic. 4)

En cambio, *Ada Magnífica, científica*¹⁹ de Andrea Beaty, ilustrado por David Roberts comienza con el personaje principal demostrando un retraso en la producción del habla que finalmente da paso a preguntas y experimentación intensas basadas en las observaciones suyas del mundo que le rodea. Respetando las diferencias de su hija y apoyando la curiosidad de Ada en sus intereses en las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (áreas de estudios donde las mujeres y aún menos las mujeres negras siguen siendo una minoría), sus padres «rehicieron su mundo». Es particularmente importante apreciar la aceptación e inclusión de las diferencias de su hija como un reflejo de actitudes actuales sobre diferencias de ser y diferencias de capacidades. Sköld y Vehkalahti, historiadores de la educación y de la infancia, observan que tradicionalmente, «Los niños discapacitados, [...] representan



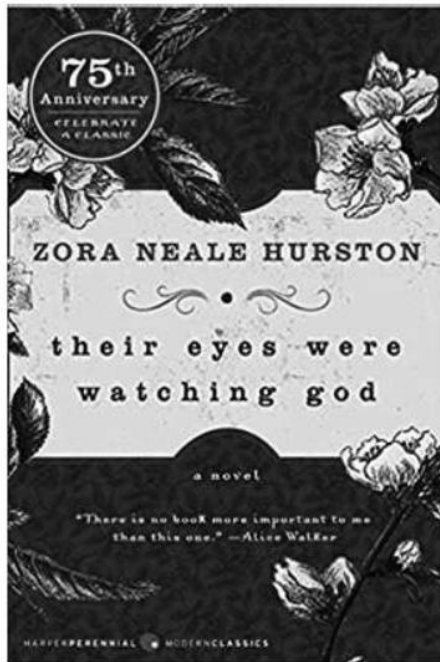
Pic. 4 de la portada de *Ada Magnífica* captada de amazon.es



Pic. 5 de la portada de *Black Enough: Stories of Being Young & Black in America* captada de amazon.es

¹⁸ C.P. Gilman, *Herland*, London, Women's Press, 2001.

¹⁹ A. Beaty (au.), D. Roberts (ill.), *Ada Twist, Scientist*, New York, Abrams Books for Young Readers, 2016.



Pic. 6 de la portada de *Sus ojos miraban a Dios* captada de amazon.es

[...] ejemplos de niños y jóvenes marginados, cuyas voces rara vez se han escuchado en las historias principales»²⁰. (Pic. 5)

Para reflexionar sobre cómo el mundo actual puede ser rehecho o reinterpretado, nos fijamos en la obra *Black Enough: Stories of Being Young & Black in America*²¹, editado por Ibi Zoboi, escrito por muy reconocidos autores especialistas de literatura para adolescentes, entre ellos Jason Reynolds²². Es una colección de historias cortas que explora innumerables formas de roles de género, de etnia y de ser joven sin divorciarse del pensamiento feminista que abarca problemas de salud mental, dinámicas familiares, limitaciones sociales y navegar por dentro y fuera de grupos marginados tales como lesbiana, gay, bisexual, transgénero, y queer (LGBTQ), grupos religiosos o clases económicas. (Pic. 6)

Por último, consideramos *Sus ojos miraban a Dios*²³ escrito por Zora Neal Hurston, originalmente publicado en 1937 por J. B. Lippincott & Company, donde confluyen intensamente las aspiraciones feministas con las realidades complejas que matizan la vida basada en el género, la etnia y la edad. La protagonista, Janie Crawford, una afroamericana de unos cuarenta años, revela su historia vital donde aprendemos que es la última en una línea generacional de víctimas de infancias robadas, racismo y abusos violentos. Aunque Janie consigue la independencia económica, no puede escapar de los juicios, desprecios y críticas sociales. Igual que en la actualidad no hay soluciones contundentes a los problemas que enfrentan y

²⁰ Véase J. Sköld, K. Vehkalahti, *Marginalized children: methodological and ethical issues in the history of education and childhood*, «History of Education», vol. 45, n. 4, 2016, pp. 403-410.

²¹ I. Zoboi (ed.), *Black Enough*, New York, NY, Balzer + Bray, an imprint of HarperCollins Publishers, 2019.

²² «Jason Reynolds, embajador nacional 2020-21 para literatura juvenil, es el séptimo escritor en ocupar este puesto. El Embajador Nacional de Literatura para Jóvenes es una iniciativa de la Biblioteca del Nacional (The Library of Congress de E.E.U.U.), en colaboración con Every Child a Reader y el Children's Book Council, con el generoso apoyo de Dollar General Literacy Foundation». J. Reynold, *GRAB THE MIC: Tell Your Story*, Last updated: not available, <<http://www.read.gov/cfb/ambassador/>> (last access: 21.05.2020).

²³ Z.N. Hurston, *Their Eyes were Watching God*, New York, Perennial, 1998.

afectan a las mujeres y gente madura tampoco la novela nos deja con una clara resolución. Todos estos libros infantiles y juveniles son muestras, desde el último siglo hasta ahora, de que son muy diferentes en su tratamiento del género, de la etnia y de la edad, pero coinciden en su búsqueda de un mundo (tanto imaginario como real) mejor, a pesar de sus diversas perspectivas feministas.

2. Marco teórico, el feminismo postmoderno y la LIJ

La cuestión del género, la diversidad y la edad en España tienen mucho en común con los mismos temas en los EEUU. Navegaremos entre ambos para encontrar lo que el antropólogo cultural, Clifford Geertz²⁴ ha llamado redes subjetivas de significados auto generadas. Con este entendimiento, tenemos en cuenta la advertencia de la especialista en literatura infantil y juvenil (LIJ), Karen Coats de que «puede surgir un sesgo inconsciente, enmascarado como objetividad, cuando suponemos que todas las tradiciones literarias tienen los mismos valores, objetivos y estructuras»²⁵. La teoría feminista entiende que la mayoría de las sociedades priorizan a los hombres sobre las mujeres y llevan esta comprensión a todos los aspectos de la vida. El acceso completo económico y la paridad, la participación política y la posesión de todos los derechos y privilegios sociales son fundamentales. Sin embargo, la autora, Chimamanda Ngozi Adiche²⁶ reconoce que la palabra, en sí misma, “feminista” tiene mucha carga negativa que implica ser infeliz, odiar a los hombres y otras posturas contrarias.

¿Cómo se armonizan tantas interpretaciones y prácticas de igualdad y diversidad tan diferentes? ¿Por qué los puntos en común son importantes y necesarios y por qué son evasivos y a veces peligrosos? La idea postmodernista del Nuevo Historicismo insiste en que hay varias historias, algunas previamente excluidas, algunas recuperadas y otras reinterpretadas. Coats explica que Paul Du Gay destaca cinco procesos principales para «situar un texto dentro de su contexto histórico: representación, identidad, producción, consumo y regulación»²⁷. Tony Watkins usa la definición de cinco puntos que tenía el crítico del Nuevo Historicismo, H. Aram Veesser, explicando:

que cada acto expresivo está inserto en una red de prácticas materiales; que cada acto de desenmascaramiento, crítica y oposición utiliza las herramientas que condena y se arriesga a caer en las prácticas que expone; que los ‘textos’ literarios y no literarios circulan de

²⁴ Véase G. Clifford, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.

²⁵ Véase K. Coats, *The Bloomsbury Introduction to Children's Literature*, London-New York, Bloomsbury Academic, 2017, pp. 92.

²⁶ Véase C.N. Adichie, *We should all be Feminists*, London, Fourth Estate, 2014, p. 8.

²⁷ Véase Coats, *The Bloomsbury Introduction to Children's Literature*, cit., p. 91.

manera inseparable; que ningún recurso, imaginativo o de archivo, da acceso a verdades inmutables o expresa una naturaleza humana inalterable; expresa una verdad universal y que un método crítico y un lenguaje adecuado para describir la cultura bajo el capitalismo participan en la economía que describen²⁸.

Watkins también cita a Mitzi Myers como una fuente para entender cómo funcionan las nuevas ideas historicistas dentro de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Myers sostiene que este enfoque de un nuevo historicismo en LIJ:

integraría el texto y el contexto socio histórico, demostrando por un lado cómo las formaciones culturales extraliterarias moldean el discurso literario y por el otro cómo las prácticas literarias son acciones que hacen que las cosas sucedan: configurando la conciencia psíquica y moral de los lectores jóvenes, pero también realizando muchos tipos más diversos de trabajo cultural, desde satisfacer fantasías de autor hasta legitimar o subvertir ideologías de clase dominante y de género²⁹.

Según Felperin hay dos escuelas del Nuevo Historicismo: una británica y otra estadounidense. La terminología que se emplea en la escuela británica se llama *cultural materialism*³⁰ donde «el marxismo nunca ha estado realmente ausente»³¹. Y la vena estadounidense del Nuevo Historicismo suele conocerse como *cultural poetics* donde «el marxismo nunca ha estado realmente presente»³². Esa interpelación de ambas marcas, estadounidense y británica se puede combinar en el contexto de la LIJ.

Consideremos, por un momento, cuánto ha evolucionado la cultura occidental en su comprensión del niño, la infancia y la literatura infantil. Watkins vuelve a acudir a las conclusiones de Myers sosteniendo que «las nociones de ‘niño’, ‘infancia’ y ‘literatura infantil’ son contingentes, no esencialistas; personificando la construcción social de un contexto histórico particular»³³. Caruso³⁴, a cambio, argumenta que el concepto de ‘niño’ y ‘infancia’ ha evolucionado desde la idea de que es la manifestación de inclinaciones sensoriales y obligaciones morales

²⁸ Véase T. Watkins, *History, Culture and Children's Literature*, in P. Hunt, S. Ray (edd.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London-New York, Routledge, 2005, p. 34.

²⁹ Watkins, *History, Culture and Children's Literature*, cit., p. 34. También véase T. Watkins, *Space, History and Culture: The Setting of Children's Literature*, London-New York, Routledge, 2009, pp. 50-72.

³⁰ Recordemos que Marvin Harris ya trabajó el materialismo cultural a finales de los 70 del siglo XX, aunque toma prestado el término, es quien le dio fuerza y lo considera «la estrategia que ha resultado ser más eficaz en [su] intento de comprender las causas de las diferencias y semejanzas entre sociedades y culturas», *El Materialismo cultural*, Madrid, Alianza Editorial, 1982, p. 11.

³¹ T. Watkins, *History, Culture and Children's Literature*, in Hunt, Ray (edd.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, cit., p. 34.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, p. 35. También véase Id., *Space, History and Culture: The Setting of Children's Literature*, cit., p. 55.

³⁴ Véase M. Caruso, *Learning and new sociability: schooling and the concept of the child in the Spanish Enlightenment*, «Paedagogica Historica», vol. 48, n. 1, February 2012, pp. 85-98.

hasta ser un producto de discursos y relaciones sociales. La comunicación y las interacciones sociales funcionan como fuerzas centrales mitigadas por el poder de los entornos educativos para definir al niño. Si utilizamos la cronología de Coats³⁵, podemos observar desde épocas anteriores que los niños eran vistos como pequeños adultos que necesitaban madurar lo más rápido posible. Sin embargo, a medida que avanzamos, las ideas religiosas influyeron en cómo se veía a los niños y, por lo tanto, se los consideraba «regalos de Dios». Las ideas no seculares sostenían que los niños nacían malos y necesitaban desarrollar autocontrol mientras orientaban su brújula moral. Estos entendimientos duraron hasta alrededor de la Ilustración cuando el filósofo francés, Rousseau y otros pensaron que los niños eran pizarras en blanco, tabula rasa, ni buenas ni malas, sino influenciadas por la sociedad. Siguiendo esta creencia, podemos observar fácilmente cómo la sociedad occidental se trasladó a la idea de que los niños necesitan protección, poniendo en juego la idea posterior de que los niños son la esperanza para nuestro futuro. Ahora estamos en una etapa, respaldada por investigaciones significativas, en la que entendemos a los niños como un conjunto diverso y único de individuos con diversas habilidades, experiencias y temperamentos. La infancia se establece como una etapa fundamentalmente distinta de la vida desde la adolescencia y la edad adulta.

Reconociendo a los niños como personas dignas de ciudadanía, protección y derechos, idea apoyada por el activismo y trabajo de científicos, educadores y políticos, podemos ver el aumento de espacios específicos para su uso, especialmente espacios literarios. Esto es particularmente relevante para las niñas que históricamente han estado privadas de aspectos específicos de la vida y las niñas de la diáspora africana a las que se les ha negado directamente el acceso a las oportunidades de la vida y la participación en la sociedad como personas completas. Las ideologías feministas deberían verse obligadas por un compromiso humanista de incluir verdades inconvenientes de diferentes historias, experiencias y futuros que afecten no solo a algunas mujeres y niñas o ciertos hombres y niños, sino a todas las personas, independientemente de dónde se encuentren en el espectro de género.

Usando el trabajo de Umberto Eco, Charles Sarland³⁶ explica cómo una pluralidad de códigos conduce a una pluralidad de entendimientos. Asumiendo que todas las producciones son de alguna manera ideológicas, pueden suceder tres cosas. En primer lugar, los lectores de un texto pueden asumir o subsumir esas cosmovisiones. También pueden importar sus propias creencias o ignorar las presentadas. Por último, los lectores pueden cuestionar el texto. En este trabajo, cuestionamos tres muestras de literatura infantil y juvenil dentro del marco teórico del feminismo y el nuevo historicismo.

³⁵ Véase Coats, *The Bloomsbury Introduction to Children's Literature*, cit., pp. 8-81.

³⁶ Véase C. Sarland, *Critical Tradition and Ideological Positioning*, in P. Hunt (ed.), *Understanding Children's Literature*, London-New York, Routledge, 2009, pp. 30-49.

3. Análisis de la interseccionalidad del género, la etnia y la edad en la LIJ³⁷

A continuación, investigamos en fuentes primarias muestras de una biblioteca escolar estadounidense de cómo se manifiestan las dimensiones del género, la etnia y la edad. Estas tres publicaciones recientes estadounidenses abarcan las últimas tres décadas. La primera es un libro ilustrado publicado a principios del presente siglo, la segunda, un libro de capítulos juvenil de la última década del siglo pasado y finalmente una novela para jóvenes adultos más reciente, de 2015. A pesar de estas muestras, se informa en *The Guardian* que en el Reino Unido

de los 100 mejores libros ilustrados para niños en 2018, ... los personajes masculinos continúan dominando...: [un niño o niña] tiene 1,6 veces más probabilidades de leer [un libro] con un protagonista masculino que uno femenino... Los personajes masculinos superan en número a los personajes femeninos en más de la mitad de los libros, mientras que las mujeres superan en número a los hombres menos de una quinta parte³⁸.

Por eso, era importante en el criterio que se incluyeran personajes femeninos. Hateley³⁹ sitúa el origen de las nociones de «esferas separadas» y «la biología como destino» como una característica de la literatura infantil y juvenil del siglo XIX en la que los personajes masculinos mantienen los papeles activos como

promotores, hacedores, exploradores, aventureros, criaturas de acción, astucia, travesuras, intelecto y liderazgo [...] Mientras, en un llamativo contraste, los personajes femeninos carecen de iniciativa, curiosidad y se presentan como acompañantes, subordinados [...] dóciles, pasivos, emocionales y sin imaginación [...] objetos de adulación y desprecio masculinos ambivalentes⁴⁰.

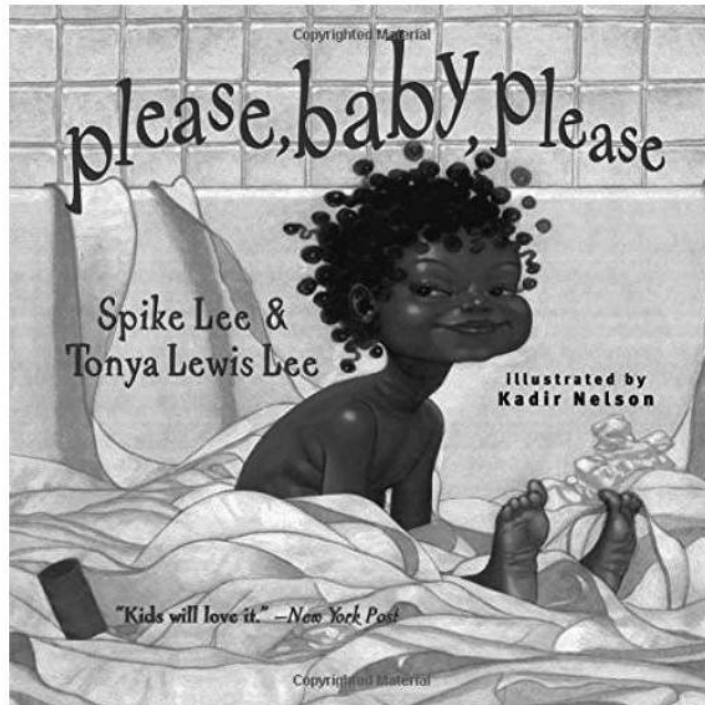
Los libros seleccionados ofrecen un contrapunto a esas normas de los siglos anteriores y de ahora. Los autores rompen esferas separadas, dan papeles agentivos a las niñas y cambian destinos basados en la biología. La literatura infantil y juvenil es un sitio de acción performativa de género, etnia y también,

³⁷ La palabra "interseccionalidad" fue concebida por la profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad de California, Kimberle Crenshaw. Esta palabra es utilizada habitualmente para explicar metafóricamente el concepto de cómo convergen varias facetas de la identidad del individuo. También, y como consecuencia, de cómo interactúan esas facetas con las múltiples formas de la desigualdad, la marginalización y la tergiversación, a veces potenciándose entre sí y creando obstáculos que no se entienden entre el grupo dominante o entre los que aceptan las normas establecidas que no respetan ni la igualdad, ni la justicia social. Véase K. Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, «University of Chicago Legal Forum», vol. 1989, n. 1, 1998.

³⁸ D. Ferguson, *Highly Concerning: Picture Books Bias Worsens as Female Characters Stay Silent*, *The Guardian*, Last updated: 13.06.2019, <<https://amp.theguardian.com/books/2019/jun/13/highly-concerning-picture-books-bias-worsens-as-female-characters-stay-silent>> (last access: 21.02.2020).

³⁹ Hateley, *Gender*, cit., p. 87.

⁴⁰ *Ibid.*



Pic. 7 de la portada de *Please, Baby, Please* captada de amazon.es

de edad. Las historias que nos presentan los autores juegan con las normas, expectativas y la semiótica de estas identidades.

4. Un libro ilustrado

*Please, Baby, Please*⁴¹ del matrimonio Spike Lee⁴² y Tonya Lewis Lee, ilustrado por Kadir Nelson quien fue otorgado la Medalla Caldecott en 2014, es una historia sobre un/a niño pequeño y su relación con el/la narrador/a adulto no especificado. El género del personaje infantil es intencionalmente evasivo. Hay oportunidades en el texto en las que se puede insinuar el género, pero los autores y el ilustrador tienen cuidado de no guiar a los lectores hacia una comprensión de un género u otro. (Pic. 7)

⁴¹ S. Lee, T.L. Lee (au.), K. Nelson (ill.), *Please, Baby, Please*, New York, Simon & Schuster, 2002.

⁴² Lee es más conocido como un director de cine internacionalmente famoso con varios premios y reconocimientos, entre ellos Óscars en 2015 y en 2019.

Textualmente, no es más importante que el reconocimiento del personaje sea el de un niño o una niña. Al acercarse desde una perspectiva de la psicología del desarrollo, el personaje infantil se utiliza como fuente de la historia para obtener una visión psicológica. Para hacer esto, podemos recordar las ocho etapas de desarrollo de Erik Erikson. Más específicamente, la segunda etapa entre las edades de dieciocho meses y tres años cuando el/la niño experimenta la tensión entre la autonomía en oposición a la duda y la vergüenza. De acuerdo con la teoría del desarrollo de Freud, él o la protagonista está en la etapa oral, la observamos comiendo arena o comiendo sus guisantes. Hay evidencia de una clara comprensión piagetiana del sistema sensoriomotor cuando se ve el/la niño pateando o jugando. Estos son hitos no basados en el género ni difieren entre las etnias. El personaje infantil tanto como el/la niño que interactúa con el libro está aprendiendo a través de estas experiencias, navegando por sistemas de conocimiento conocidos y desconocidos que Vygotsky identifica como la zona de desarrollo próximo. Sin embargo, se evitan los elementos binarios y las codificaciones de género.

Visualmente, la importancia de que el personaje infantil sea negro también es bastante clara, evidenciado por los planos cortos. Este trabajo proporciona una serie de expectativas que uno podría tener no tanto sobre las actividades que realizan las niñas o los niños pequeños, sino sobre las actividades que realiza el niño o niña negro/a. Las respuestas se narran por medio de las ilustraciones situacionales del/la niño/a junto con amonestaciones del padre o madre insinuada. No se muestra claramente que ni la madre ni el padre estén acompañando al/la niño/a durante todo el día. El lector se presenta con un(a) niño/a afroamericano de clase media de un entorno heteronormativo de dos padres del siglo XXI, que habitúa una ficción intertextual que alude a las líneas pronunciadas por un personaje de la película de 1986 *She's Gotta Have It*, dirigida por Spike Lee.

En 2002, de los 3.150 libros para niños que recibió el Centro Cooperativo de Libros para Niños⁴³, menos de 70 fueron escritos por afroamericanos y menos de 170 eran sobre afroamericanos. La académica feminista y cultural, bell hooks⁴⁴ propone una simple pregunta: «¿qué significa cuando principalmente

⁴³ El Centro Cooperativo de Libros para Niños (The Cooperative Children's Book Center - CCBC) «es una biblioteca de examen, estudio e investigación no circulante para bibliotecarios, maestros, proveedores de cuidado de la primera infancia, estudiantes universitarios y otros interesados en la literatura infantil y juvenil... de la Escuela de Educación (SoE) de la Universidad de Wisconsin-Madison». The Cooperative Children's Book Center, Last updated: not available <<https://ccbc.education.wisc.edu/>> (last access: 21.02.2020). Véase The Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison, Publishing Statistics on Children's/YA Books about People of Color and First/Native Nations and by People of Color and First/Native Nations Authors and Illustrators, Last updated: 21.11.2019, <<https://ccbc.education.wisc.edu/books/pcstats.asp>> (last access: 21.02.2020).

⁴⁴ Véase b. hooks, *Yearning: Race, Gender and Cultural*, Boston, MA, South End Press, 1990. Desde que cambió su nombre en la universidad, lo escribe con minúsculas como recordatorio de

hombres y mujeres blancos están produciendo el discurso sobre 'el otro'?» Los temas de género están inextricablemente vinculados a temas raciales y económicos en una sociedad. Hay una fuerza innecesaria y predominante que intenta analizar estas variables por separado. En 1963, *Un día de nieve*⁴⁵ de Ezra Jack Keats fue el primer libro ilustrado con un niño afroamericano protagonista sin ningún estereotipo negativo. En términos de valor cultural y social, este trabajo es parte de una conversación significativamente más grande sobre la historia afroamericana y la creación de la historia en los Estados Unidos. (Pic. 8)



Pic. 8 de la portada de *Un día de nieve* captada de amazon.es

Culturalmente, a los lectores se les ofrece una visión de una familia afroamericana que refleja una narrativa básica de padres e hijos. Económicamente, existe una interpretación basada en un ingreso disponible indirectamente demostrado para la participación activa en la cultura actual del consumismo. Después de las dos guerras mundiales, los juguetes, los libros y los artículos específicos para niños, como la ropa, los vídeos y los muebles se adquieren y se utilizan con más facilidad y frecuencia. También el uso del agua llega a ser un marcador económico. La cantidad material, la presencia en lugares específicos y los usos de recursos conlleva ciertas expectativas sociales, además de no contemplar que no estén disponibles. La identidad de género del personaje infantil dentro de esta red de significados y conocimientos se vuelve insignificante. En cambio, llaman la atención las intervenciones intertextuales extendidas a través de la letanía de súplicas que implican una versión evolucionada del personaje de la película, *Mars Blackmon*. En la siguiente cita de Margaret Morganroth Gullette afirma que «Las fuerzas económicas multiplican las fuerzas de representación para hacer que cualquier sujeto sea etiquetado»⁴⁶. El adulto que compraría este libro podría ser un/a abuelo/a que vio la película antes mencionada cuando se estrenó por primera vez, experimentó el Movimiento de Derechos Civiles de los años sesenta en los Estados Unidos y el consiguiente cambio cultural o todo lo anterior. El/a consumidor/a adulto también podría ser una persona que se

humildad. Véase P. Díaz, *¿Sabes quién es bell hooks?* (sí, se escribe con minúsculas), Last updated: 26.02.2018, <<https://www.harpersbazaar.com/es/cultura/viajes-planes/a15431743/quien-era-bell-hooks-feminismo/>> (last access: 21.02.2020).

⁴⁵ E.J. Keats, *The Snowy Day*, New York, Viking Press, 2012.

⁴⁶ M.M. Gullette, *The wonderful woman on the pavement: middle-ageism in the postmodern economy*, «Dissent», Oct. 1, 1995, p. 508.

adscribe a ciertas ideologías posmodernas de diversidad tanto de etnia como de género.

5. *Un libro de capítulos juvenil*

El siguiente libro, *Toning the Sweep*⁴⁷, escrito por Angela Johnson es una historia lírica de capítulos cortos sobre la relación entre una familia afroamericana de tres generaciones de mujeres. El título se refiere a la costumbre de golpear un arado u otra pieza de metal con un martillo cuando alguien muere. Narrado por Emmie, una joven de catorce años, describe el proceso de cómo ella y su madre están ayudando a su abuela, que tiene un cáncer terminal, a cerrar su casa en el desierto de California para mudarse a vivir con ellas dos y su yerno en Cleveland, Ohio. El género, la etnia y la edad de estos tres personajes son inevitablemente significativos en la narrativa, sin embargo, en lugar de producir experiencias de limitaciones, estas características enriquecen la historia con múltiples matices sobre las libertades de poder elegir, el conocimiento de la ascendencia y el poder de escuchar y contar historias. (Pic. 9)

La abuela, Ola, la madre, Diane, y la hija, Emmie, no están obligadas a quedarse en un solo lugar, aunque puede parecer algo irónico. Diferentes circunstancias las impulsan a mudarse: Ola se aleja de la tragedia personal en Alabama. Diane se aleja del trauma y del desierto de California. Emmie se aleja del desconocimiento del peso emocional del hogar de su abuela y los secretos familiares. Dónde se mueven, cómo se mueven y por qué se mueven ofrece una introspección crítica como tema a través del libro. Con esto en mente, hay que recordar que incluso en la sociedad occidental del siglo XX, se esperaba que las mujeres se quedaran con o cerca de sus familias. Se esperaba que una viuda permaneciera cerca de la familia de su esposo. Una joven que viaja sola por el país estaría rompiendo con el decoro general. Tampoco se espera que una adolescente menor de edad se vaya con un coche grande por la noche, sin permiso, sin supervisión o sin licencia legal. Johnson crea estas situaciones en varias capas para cada uno de sus personajes y no los juzga, sino que coloca sus acciones a la luz natural de su personalidad y temperamento, no de su género. Por ejemplo, Johnson expone los comentarios de David en la mente de Emmie tal y como ella imagina que él lo diría, «Siempre creíste que conducir era como estar libre de todo, pero tu madre lo veía como algo peligroso»⁴⁸. Son giros como este los que favorecen la multiplicidad de interpretaciones.

⁴⁷ A. Johnson, *Toning the Sweep*, New York, Orchard Books, 1993. Ganadora del premio Coretta Scott King de 1994 y de School Library Journal Mejor Libro 1993.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 29.



Pic. 9 de la portada de *Toning the Sweep* captada de amazon.es



Pic. 10 de la portada de *Binti* captada de amazon.es

Ola no es una abuela típica. Vive sola, conduce deprisa y cuando se fue de casa su única hija, no lloró sino que le preparó una merienda para el viaje y «siguió ese autobús por cinco millas por el polvoriento camino del desierto»⁴⁹. Diane aprecia su físico de piernas largas y pies grandes, no intenta cambiarla. A Emmie no le preocupa ser «cool» para sus amigos. Está cómoda consigo misma. El libro está escrito con un encanto abrumador de subestimaciones y una simplicidad discordante. Johnson escribe sobre lo que duele con una belleza prosaica que aprecia profundamente lo cotidiano. Es con esta tierna voz narrativa que el lector llega a comprender que la fuerza y la mediación feminista no siempre son ruidosas. La etnia de esta familia es de una gran importancia en sus vidas. El abuelo de Emmie fue asesinado por ser afroamericano. Los personajes masculinos retratados en la novela no controlan ni se imponen a las mujeres. Las apoyan en sus diferentes etapas de la vida. A medida que el lector llega a una comprensión más profunda de las experiencias de cada mujer, se dan pistas sobre la complicidad entre los hombres y las mujeres y la naturaleza de sus relaciones. Esta complicidad también se refleja en las relaciones entre las mujeres. Después de la muerte del esposo de Ola, Charles, el espacio que

⁴⁹ *Ibid.*, p. 52.

queda parece ser ocupado por su nueva amiga íntima, Martha, cuya relación puede o no ser de naturaleza amorosa (nunca se afirma claramente, pero se insinúa). Diane tuvo una relación cercana con su padre que fue destrozada por su asesinato. Ella encuentra el amor y la conexión con su esposo. A su vez, el esposo respeta su espacio al no interferir ni interrumpir el tiempo que las tres mujeres comparten juntas. El amigo cercano de Emmie, David, es un oyente paciente, atento y sin prejuicios. La compañía emocional y literalmente sin hacerla de menos, a pesar de tener dos años más. Parece haber una corriente subyacente de atracción, pero Emmie lo ignora (o no se da cuenta) y enfoca su atención en las relaciones de apoyo que su abuela tiene en su comunidad. Estas son actuaciones banales donde vive el feminismo.

6. Una novela para jóvenes adultos

El último libro que analizamos es una novela de ciencia ficción afro-futurista para jóvenes adultos de Nnedi Okorafor titulada *Binti*⁵⁰. Es una historia de estilo *bildungsroman* en la que el personaje principal, que también da título a la novela, viaja fuera de casa, desafía las normas y expectativas socioculturales por una joven Himba y se convierte en la primera de su etnia en estudiar en una prestigiosa universidad intergaláctica. Desde las páginas iniciales, la autora sitúa al lector con una descripción precisa de los desafíos que se suponen la edad, la etnia y el género de Binti. Ir en contra de estas normas socioculturales pone en movimiento rápidamente la historia, como podemos observar en el siguiente extracto:

Aquí, yo era una extranjera; Estaba fuera de lugar... tenía dieciséis años y nunca había estado más allá de mi ciudad ... Estaba sola y acababa de dejar a mi familia. Mis perspectivas de matrimonio habían sido del 100 por ciento y ahora serían cero. Ningún hombre querría una mujer que se hubiera escapado. Sin embargo, más allá de mis posibilidades de arruinar la vida normal, conseguí un puntaje tan alto en los exámenes planetarios en matemáticas, que la Universidad de Oomza no solo me admitió, sino que prometió pagar todo lo que necesitaba para poder asistir⁵¹.

El género y la edad de Binti es un componente crucial en la historia. El hecho de ser una mujer joven es un determinante social de lo que la sociedad Himba permite, espera y no espera de ella. A pesar de que esta historia tiene lugar en un futuro lejano y algo familiar, las oportunidades que Binti tiene para su vida están preseleccionadas. Además, el momento en que ella deberá

⁵⁰ N. Okorafor, *Binti*, USA, DAW Books, 2015. Ha ganado el premio Hugo (2016) y el premio Nébula (2016) en la categoría de la mejor novela.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 3-4.

aprovechar estas oportunidades también está predeterminado en función de su edad. Como Himba, su lugar en el mundo o en este caso, la galaxia, no implica alejarse de su familia, y mucho menos alejarse de su planeta. Binti reflexiona sobre cómo arruinará su vida la realización de estos deseos. No se trata de un brote de impulsividad, sino de una meditación profunda y consecuente. Estas características de su personaje son fundamentales para la narrativa porque crean un mayor impacto de los futuros logros de Binti, pero de manera más conmovedora, tiene verosimilitud con el estado de las cosas para muchas mujeres jóvenes ambiciosas y hábiles del presente que están confinadas, reprimidas y, en casos extremos, eliminadas por su deseo de liberarse de las restricciones sociales.

Binti declara audazmente: «Ignorar a las personas que amaba era la única forma en que podía seguir adelante»⁵². Este es un principio real que se puede implementar para lograr un cambio de nuestras sociedades. Binti se ve obligada a navegar en circunstancias extremas en las que más muertes, la supervivencia personal y la recuperación colectiva dependen de su capacidad para inutilizar por completo los límites prescritos por las normas y expectativas basadas en su género, etnia y edad – incluyendo los límites impuestos desde fuera de su sociedad y cultura Himba. Esto se nota cuando uno de los personajes extraterrestres (medusas grandes e inteligentes) intenta racionalizar, negar o disculpar sus acciones, explicando: «Binti es incivilizada. Olvídala. Es joven, una niña». Otra de estas medusas usa las mismas variables para insultarla, diciendo: «‘Vosotros [Himba] sois buenos para esconderos, [...] especialmente las mujeres como tú’. Varias de las Medusas, incluido el/a jefe/a, hicieron temblar sus tentáculos y vibrar sus cúpulas en una clara muestra de risa»⁵³. Binti encuentra la fuerza y la capacidad para enfrentar sus problemas actuales y diseñar su futuro abrazando y a la vez rechazando sus roles prescritos. Como maestra armonizadora, Binti es capaz de encontrar armonía en el conflicto precisamente apoyándose en sus raíces Himba, su educación familiar y su profunda formación técnica en las matemáticas mediadoras que guían e informan su curiosidad y, en última instancia, su supervivencia. Binti se hace vulnerable. Algo que definitivamente tiene un lugar en el discurso de género, etnia y edad. Deja atrás, pero no abandona, varias formas de símbolos de poder cultural que le permiten a Binti obtener una posición respetada de influencia y conocimiento. Es a través de la usurpación de definiciones impuestas de quién es ella y qué puede o no puede hacer, como Binti las resitúa para empoderarse y transformar los preconceptos. Esto se encapsula con la siguiente cita: «‘Por primera vez en mi propia vida, estoy aprendiendo algo completamente fuera de las creencias fundamentales’, dijo el/a jefe/a»⁵⁴. Este es un motor ideológico para el cambio.

⁵² *Ibid.*, p. 14.

⁵³ *Ibid.*, p. 38.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 49.

Conclusiones

En este punto, deberíamos darnos cuenta de que la narración de la identidad de género, etnia y edad en las muestras de obras que se pueden encontrar en una biblioteca escolar de la literatura infantil y juvenil (LIJ) no solo está vinculada al posicionamiento social y cultural, sino también al posicionamiento económico e histórico. Gates reflexiona que,

En todos los aspectos de la vida estadounidense, son los hombres quienes establecen las políticas, asignan los recursos, dirigen compañías, dan forma a los mercados y determinan las historias que se cuentan. Mientras tanto, los avances logrados no se han extendido a todas las mujeres. Las mujeres históricamente más marginadas en este país, incluidas las mujeres de color, las mujeres pobres y las mujeres lesbianas y transgénero, siguen siendo las más propensas a quedar atrapadas en empleos de salario mínimo, las menos propensas a ocupar puestos directivos y las más propensas a enfrentar el acoso sexual y la violencia de género⁵⁵.

Alana Portero, feminista trans y activista de la comunidad lesbiana, gay, bisexual, transgénero, y queer (LGBTQ) declara en una entrevista de la revista (en la versión on-line) *Vogue*, «Si aspiramos a la justicia y a la restitución tras siglos de patriarcado y capitalismo, dejar atrás a las que más lo necesitan es un acto de cinismo y de incompetencia»⁵⁶. Gates continúa escribiendo que

aunque las mujeres estadounidenses alcanzaron ese umbral del 50% en 2010 (y actualmente comprenden el 49.8% de la fuerza laboral no agrícola), las mismas viejas desigualdades simplemente nos han seguido a nuevos lugares. Todavía no estamos ganando tanto, subiendo tan alto, o teniendo una voz igual en la toma de decisiones⁵⁷.

En palabras claras y simples de la fallecida ganadora keniana del Premio Nobel, Wangari Maathai: «cuanto más alto vayas, menos mujeres hay»⁵⁸. Cuando consideramos los espacios físicos y los contextos históricos, hay implicaciones económicas reales. El poder ocupa un espacio metafórico y literal. La biblioteca escolar es un sitio de poder que ofrece un umbral a la diversidad de ideas, personas, lugares y maneras de ser pluralistas. Son los mismos lectores quienes negocian la validez y aceptación de conceptos y valores que moldean tanto el pasado, como el presente y futuro. Las normas de género, etnia y edad no se crean de forma aislada. Las personas están formadas por una cultura mientras están suspendidas en sus redes de interconexión de

⁵⁵ Gates, *Women, Power, and Influence: Seven Part Series: Gender Equality is within our Reach*, cit.

⁵⁶ Correa, *En 2019. El feminismo será interseccional (o no será)*, cit.

⁵⁷ Gates, *Women, Power, and Influence: Seven Part Series: Gender Equality is within our Reach*, cit.

⁵⁸ Véase C.N. Adichie, *We should all be Feminists*, London, Fourth Estate, 2014, p. 9.

importancia. El desafío individual o colectivo a estas normas informan la composición de una sociedad.

En este trabajo interrogamos la literatura infantil y juvenil (LIJ), analizamos un libro ilustrado de un/a protagonista no específico de género que demuestra que la infancia no tiene que estar manipulada por el género, exploramos un libro juvenil de capítulos cortos en que la protagonista conoce la fuerza de las historias personales de tres generaciones de mujeres y, por último, consideramos una novela para jóvenes adultos en la cual las nociones de género, etnia y edad son rechazadas y aceptadas a la vez como una fuente de fortaleza, orientación y resistencia para efectuar un cambio. Estos libros representativos no fueron elegidos al azar sino según el criterio previamente descrito (por ejemplo, sus editoriales, sus reconocimientos, sus perfiles de sus protagonistas, etc.). Estas representaciones modernas de género, etnia y edad que se encuentran en la literatura infantil y juvenil deben ser cuestionadas, al igual que cualquier otra obra literaria. La literatura informa a la sociedad sobre las normas y expectativas establecidas, ya sea en su descripción o desviación de las convenciones preestablecidas. Es decir, también ofrece contradiscursos y resistencias. La periodista Alba Correa determina que

la lucha del colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional manifiesta se articula en torno a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad, la libertad personal; propiciar la inclusión social; los principios de vida independiente, no discriminación y accesibilidad universal; que se puedan obtener todos los recursos necesarios para desarrollar una vida independiente y autodeterminada en el mismo grado que, por simple génesis, posee y ejerce el resto de la ciudadanía⁵⁹.

El proceso de interactividad e interdependencia entre personas de diferentes puntos del espectro de género, diferentes etnias y otras facetas de la vida crea significado dentro y alrededor de un texto. La sociedad contemporánea que habitamos produce constantemente narraciones literales y metafóricas de variables humanas claves⁶⁰. Adiche confirma que el feminismo es parte de los derechos humanos, sin embargo, «elegir usar la vaga expresión de los derechos humanos es negar el problema específico y particular del género»⁶¹. A diferencia de Adiche y de forma parecida a Correa, no creo que el género, la etnia y la edad sean cuestiones completamente diferentes y separadas, más bien puntos entrelazados que forman teselas oscilantes a lo largo del espectro de los derechos humanos, las libertades civiles y las responsabilidades personales. Las personas se ven afectadas por la cultura y la cultura se ve afectada por las personas. Es una simbiosis mutualista dinámica de la existencia que lucha por estar libre de conceptos binarios. Las diversas formas en que la literatura infantil y juvenil

⁵⁹ Correa, *En 2019. El feminismo será interseccional (o no será)*, cit.

⁶⁰ Adiche, *We should all be Feminists*, cit., p. 17.

⁶¹ *Ibid.*

construye papeles de género, identidades raciales y actuaciones de edad ocurren a través de un posicionamiento social y cultural que refleja periodos históricos y están incrustados en estructuras económicas.

Constantemente producimos narraciones literales y metafóricas de género, etnia y edad, vinculadas al posicionamiento sociocultural que conllevan ciertas actividades económicas que involucran bienes y servicios, algunos de los cuales son libros para niños y jóvenes. De la biblioteca escolar, cada libro consumido por niños, jóvenes y adultos contiene una iteración de ideas, sentimientos y eventos. Es pertinente y necesario cultivar una selección variada de libros para poder cuestionar la forma en que se narran en ellos el género, la etnia y la edad. Con muestras más grandes y sistematizadas, este microestudio puede servir como un punto de partida a la hora de hacer análisis más profundos, amplios y extendidos. Además, con las posibilidades que nos presentan las humanidades digitales, la metodología aplicada en el estudio actual también se puede usar para diseñar bibliotecas escolares y seleccionar libros.

Tanto los académicos como los profesionales responsables de aulas infantiles y juveniles, y la comunidad educativa como colectivo influyente, deben poder entablar conversaciones valientes con el objetivo de educar y progresar. Elisa Pérez Vera declara en una entrevista reciente, «ningún progreso se puede mantener sin una enseñanza que haga hincapié en valores como la no discriminación y la igualdad, que harán que la sociedad sea más fuerte»⁶². El proceso y progreso de la interactividad y la interdependencia entre las personas para forjar un consenso colaborativo y equitativo a lo largo del espectro de género, líneas raciales y edad, puede ocurrir dentro y alrededor de los textos literarios. La investigación y el análisis críticos son aspectos fundamentales de este proceso. La biblioteca escolar compuesta a conciencia sirve de puerta de cómo la literatura infantil y juvenil (LIJ) diversificada puede tener el poder de transformar sociedades, corregir sesgos y reformar los sistemas estructurales de poder.

⁶² Véase E. Pérez Vera, *Primera mujer que dirigió una universidad*, Last updated: 07.03.2019, <https://www.65ymas.com/sociedad/elisa-perez-vera-primera-mujer-rectora_1092_102.html> (last access: 21.02.2020).

CHAPTER 8.

Murray, Johari. (2020). "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks." *Journal of Literary Education*. 137. 10.7203/JLE.3.17415. Universitat de València.



Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks

Posicionamiento sociocultural de las identidades de edad en los libros ilustrados

Posicionament sociocultural de les identitats d'edat als llibres il·lustrats

Johari Imani Murray. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
jmurray2@alumno.uned.es

<https://orcid.org/0000-0003-4919-0055>

Abstract

This study explores literal and metaphorical narrations of age by looking closely at two picturebooks published at the turn of the twenty-first century. The evolutionary Western understanding of the child, childhood and children's literature is briefly periodized as a tension between pragmatic and philosophical concerns. Representations of age are taken to be embedded in socio-cultural positions that implicate historical periods, geographic locations, and economic structures. Ethnicity and gender are similarly discussed as immanent features. Age is presented as much a biological phenomenon as a performative social act of a given culture. The ideas, feelings and events depicted in each picturebook are approached from a structuralist and a postmodernist perspective with the aim of providing a complementary analysis of child representations in alignment with the adult presence, and not necessarily through the lens of aetonomativity. My analysis points to possible applications of the design of age narrations to current and future literacies.

Key words: African American, Children's Literature, Picturebooks, Age, Ethnicity, Aetonomativity

Resumen

Las narraciones literarias y metafóricas de la edad se exploran a través de dos libros ilustrados publicados a principios del siglo XXI. La evolución del entendimiento del niño en el mundo occidental, la infancia y la literatura infantil se muestran con un breve resumen cronológico de la tensión entre las preocupaciones pragmáticas y filosóficas. Se contemplan las representaciones de la edad en posiciones socioculturales que implican períodos históricos, ubicaciones geográficas y estructuras económicas. La etnia y el género se discuten de manera similar como características inmanentes. Se presenta la edad como fenómeno biológico tanto como acto social performativo de la cultura. Las ideas, sentimientos y eventos representados en cada libro se estudian a partir de enfoques estructuralistas y posmodernos con la intención de proporcionar un análisis complementario de las representaciones infantiles en alineación con la presencia adulta sin la necesidad de la condición de la aetonomatividad. Las implicaciones de este

Journal of Literary Education n. 3, 2020 / ISSN 2659-3149

137

DOI: 10.7203/JLE.3.17415

Received: 19/05/2020 Accepted: 06/07/2020 Published: 11/12/2020

análisis apuntan a posibles aplicaciones en el diseño de narraciones de edades en trabajos literarios actuales y futuros.

Palabras clave: Afroamericano, Literatura infantil, libros ilustrados, edad, etnia, Aetonormatividad

Resum

Les narracions literàries i metafòriques de l'edat s'exploren a través de dos llibres il·lustrats publicats a principis del SXXI. L'evolució de l'enteniment de l'infant al món occidental, la infantesa i la literatura infantil es mostren amb un breu resum cronològic de la tensió entre les preocupacions pragmàtiques i filosòfiques. Es contemplen les representacions de l'edat en posicions socioculturals que impliquen períodes històrics, ubicacions geogràfiques i estructures econòmiques. L'ètnia i el gènere es discuteixen de manera similar com a característiques immanents. Es presenta l'edat com a fenomen biològic tant com acte social performatiu de la cultura. Les idees, sentiments i esdeveniments representats en cada llibre s'estudien a partir d'enfocaments estructuralistes i postmoderns amb la intenció de proporcionar una anàlisi complementària de les representacions infantils en alineació amb la presència adulta sense la necessitat de la condició d'aetonormativitat. Les implicacions d'aquesta anàlisi apunten a possibles implicacions en el disseny de narracions d'edats en treballs literaris actuals i futurs.

Paraules clau: Afroamericà, Literatura infantil, Llibres il·lustrats, Edat, Etnicitat, Aetonormativitat

1. Introduction

Contemporary society constantly produces age narratives that reverberate in multiple interpretations in which ethnicity and gender are also tied to socio-cultural positionings. In doing so, some of these literal, metaphorical and intertextual interpretations foster economic activities involving experiences, goods and services. Looking at age narration offers an opportunity to gain fresh insights into the ways it may be codified and commodified in literature. Pervasive messages of when, how and where to behave according to age can be noticed readily in works of children's literature. Picturebooks are one example of a commodity that positions age, ethnicity and gender in social and cultural terms within and outside a given narrative.

This paper discusses ways in which age narration, of the child specifically, can be understood in two picturebooks. Katharine Jones (2006) notes that, "The terms 'age role,' 'age difference,' and 'ageuation' point to a cultural process, namely the age-role process ... as well as to the biological process of ageing" (p. 297). However, before those narrations of age are explored, a brief historical

Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks

review of how a child was socially conceptualized in the past and what it is currently known to be, is included as a functional layering of the complex and prevailing notions of “the child.” Once established, these fundamental ideas are challenged and assumptions of how ethnicity and gender might be plotted along the coordinates of age and activity are introduced. From this perspective, the varied performative realities of age throughout the lifespan complicate essentialist definitions of child and adult, whilst the adolescent remains a liminal figure. It is through the lens of this child-adult tension that each picturebook is analyzed, using first a structuralist interpretation based on the developmental stages widely documented in research studies by psychologists Piaget, Freud, Erikson and Vygotski. Then, critical content analysis is employed along with close reading and contextualization. Mitzi Myers (1988) adroitly defines the nature of this kind of endeavor pointing out that

A New Historicism of children's literature would integrate text and socio-historic context, demonstrating on the one hand how extraliterary cultural formations shape literary discourse and on the other how literary practices are actions that make things happen — by shaping the psychic and moral consciousness of young readers but also by performing many more diverse kinds of cultural work, from satisfying authorial fantasies to legitimating or subverting dominant class and gender ideologies, from meditating social inequalities to propagandizing for causes, from popularizing new knowledges and discoveries to addressing life issues like slavery and the condition of the working class (p. 42).

Historical overlaying of socio-cultural contexts and generalizations about the child and childhood may be complemented with data derived from digital humanities when applied to children's literature. In this way, qualitative and quantitative analysis work in tandem with socio-cultural contexts of ethnicity and gender themes to highlight ways in which age is presented in selected texts. People are aged by culture (Gullette 1995) while suspended in their interconnecting webs of significance (Geertz 1975). The process of interactivity and interdependence among people at different life stages, as well as with diverse ethnic and gender identities create meaning within and around texts. Children's picturebooks construct age identities through social and cultural positioning, reflective of historical periods, geographic locations, and the ways they do so are embedded in economic structures.

In this sense, it is important and necessary to make traditionally underrepresented groups visible in and around discussions about representation in children's books in practice as well as in theory. As

The process of interactivity and interdependence among people at different life stages, as well as with diverse ethnic and gender identities create meaning within and around texts. Children's picturebooks construct age identities through social and cultural positioning, reflective of historical periods, geographic locations, and the ways they do so are embedded in economic structures

a former teacher, educational entrepreneur, and current children's literature researcher, I am aware of and have access to children's books involving characters from diverse backgrounds. I participated in different purchasing programs designed especially for educators to build diversity selection among book choices for students. For me, this is a lifelong skill that always needs to be refined as time and demographics change. In order to promote selection skills for diverse books in students, diverse books must first be available to them. I have actively sought out and made significant personal investments in children's and youths' books and I am a

frequent user of public libraries. It is from this interactive relationship with children's literature built along the years that I was able to select picturebooks that showcased children from traditionally underrepresented groups. García-González and Mínguez-López (under review) reminds the critical reader that "Picturebooks appear to have a great potential to narrate diversities as "becomings" rather than as fixed and stable social identities." Each picturebook consumed by a child and adult (listener, reader, user and beholder) holds an iteration of ideas, feelings and events (Arizpe, Bagelmann, Colomer, Martínez-Roldán 2014). The purpose of this study is to look into how age is narrated in picturebooks, explore and justify the possible connotations found in their intertextual manifestations and explain why these representations and what they stand for are important. I intentionally evade the polarization of power along age narrations in my analysis and gesture toward shared, intergenerational, dynamic interdependence in and around the narratives. *Please, Baby, Please* (2002) by celebrity Spike Lee and Tonya Lewis Lee, illustrated by renowned Kadir Nelson, and *Busy Toes* (1998) by C.W. Bowie, illustrated by Fred Willingham, are the two picturebooks used to explore the ways in which age is narrated to create social and cultural positionings.

2. Theoretical Framework

Kira Mahamud-Angulo (2020) advocates the application of multimodal and interdisciplinary methods for text analysis similar in spirit to the postmethod perspective Kumaravadivelu (2003) proposes in the context of English language teaching¹. Combined methods of structuralist interpretation, critical content analysis, close reading and contextualization are employed in my study within the general theoretical framework of New Historicism. Before we begin the analysis of how the child is represented in the literary text, we must take a step back to review our own understanding and perspectives of the child, childhood and its literary representations.

Western culture has evolved in its understanding of the child, childhood and children's literature. Colin Mills (Hunt and Ray 2005) sums up ongoing tensions on the polarizing debates of child, childhood and children's literature as dichotomous oppositions involving exploitation and protection, exposure and censure, entertainment and education, and fantasy and reality (p. 377). Mitzi Myers (1988) proposes that understandings of the 'child', 'childhood' and 'children's literature' are culturally contingent, rather than empirically essentialist, and that they embody the social construction of a particular historical context;" (p. 42).

However, the first Western voice to emerge regarding the child and childhood was Philippe Ariès in *Centuries of Childhood* (1972). Harry Hendrick (1992) criticized the famous French childhood historian as having

initiated the debate [...] that 'in medieval society the idea of childhood did not exist' [...]. In the sixteenth century, he continues, adults were beginning to see children as a 'source of amusement and relaxation', but not until the seventeenth century did the difference between the two ages begin to be appreciated. By the mid-eighteenth century a modern concept had emerged with the child occupying a central place in the family. (p.1)

The criticism Hendrick voiced concerned especially the historian's use of sources:

¹ In the 1990s, Kumaravadivelu presented the idea of postmethod as taking reasonable theoretical and pedagogic risks to move beyond the confines of singular or dualistic methodological approaches to teaching English. He proposed instead that each teaching context is unique as are students and learning goals. Therefore, the methods a teacher applies must be appropriate to the given reality. Kumaravadivelu insisted that academic theory and professional practicality must work in harmony. Simply put, Kumaravadivelu believed that one must use "situation-specific ideas within a general framework that makes sense in terms of current pedagogical and theoretical knowledge." (1992, p. 41)

his [Ariès'] data are [...] unrepresentative [...], takes evidence out of context, confuses prescription with practice, and uses atypical examples. [...] implicitly denies the immutability of the special needs of children, for food, clothing, shelter, affection and conversation [...] saying little of economic and political factors. (p. 1)

Ariès' vision is not incompatible with Karen Coats' historization of childhood provided in the first chapter of *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature* (2017). However, Ariès' summary is comparatively incomplete and does not include historically disenfranchised children. Coats' chronology, on the other hand does include mention of disenfranchised children and their needs. She points to the fact that children in the past were viewed as miniature adults who needed to mature as quickly as possible (p. 14-17). Yet, moving in sync with the development and spread of Judaism, Islam and Christianity, religious ideas influenced how children were seen and thus became regarded as "gifts from God" (Stearns 2006, p. 35). The flip side of this idea held that children were born with the taint of original sin and needed to develop self-control to orient properly their moral compass. The Protestant Reformation cultivated the need for children to become self-aware and repentant (Coats 2017 p. 17-21). These understandings lasted until around the Enlightenment when the French philosopher, Rousseau, and others argued that children were blank slates, "tabula rasa", neither good nor bad, but influenced by society. Following this belief, it can be easily observed how Western society moved towards the idea that children need protection. The Romantics' reaction against the long-standing pragmatics of reason and the restrictions of religions play into the inspired and enduring idea that children hold the hope of the future. It is the belief in the yet-to-be-known that children become symbolic vessels of sentiment and imagination (p. 25). Informed by "discourses of psychology, child development, educational theory, psychoanalysis and social policy," the current understanding of the child is multifaceted (Mills p. 378). Children are a diverse and unique group of individuals with various abilities, experiences and temperaments (Coats 2017 p. 34-37). Childhood is established as a life stage fundamentally distinct from adolescence and adulthood (p. 7- 46, 49-80).

Vanessa Joosen moves away from a historical understanding of the child and childhood by offering a metaphorical perspective. In the first chapter of her book *Connecting Childhood and Old Age in Popular Media* (2018), she cites the 1980s work of Lakoff and Johnson's *Metaphors We Live By* and their explanation of root metaphors. A root metaphor, according to Lakoff and Johnson, is a

narrative structure, linking two concepts with shared entailments, complex coherences² and gestalts. Joosen argues that age is not a biological given, but rather a social performance, that is negotiated and narrated by culture, much in the way Judith Butler argues about gender performativity (1988). Margaret Morganroth Gullette (2004), is often credited with the phrase “aged by culture.” Given this paradigm, childhood and old age can be treated as a root metaphor. Children are like old people and vice versa. In Joosen’s words, media narratives ascribe interchangeable traits between the young and the old. She explains how the relational concepts of age need to take into account the “historical, international, and intermedial context” (p. 12). So, in studying the relationships and stories among different life stages in conjunction with their capitalist implications, she establishes three basic patterns of interaction: affinity, complementarity and conflict. The pattern of interaction based on conflict, as it will be shown in my paper, can be traced in one of the two picturebooks that comprise my sample while the other is based on affinity. In addition, one must keep in mind that the implied audience of a book affects the representation of youth and senescence. The interdependence among people from other stages of life creates meaning. The picturebooks used to support the nuanced and overt dimensionalities of child-adult relationships are different from, yet similar to how Joosen uses Safran Foer’s YA novel, *Extremely Loud and Incredibly Close* (2005). In (2002), the main character’s age identity is narrated through a series of situational reprimands. The voice of the adult directed toward the child establishes an age margin, but cunningly enough, the metanarrative, prefaced in the title of the book and repeated throughout, creates additional age margins for some consumers. On the other hand, *Busy Toes* (1998) is a series of affirmations of what children can do, specifically with their toes from the hidden observing adult and creates a quieter age margin. This hidden narrating adult does not intervene in the activities of the children. The physical agency of the children, although focused on their toes, encompasses a wide variety of play and learning activities. The metanarrative surrounding toes is quite complex and easily associated with Freudian understandings of development and thus marking various age categories. Anita Wohlmann in *Aged Young Adults: Age Readings of Contemporary American Novels and Films* (2014) insists that age is a metaphorical practice and as

² Lakoff and Johnson (1980) explain a series of conditions for metaphorical concepts to function successfully. Among these conditions, “The most fundamental values in a culture will be coherent with the metaphorical structure of the most fundamental concepts in a culture.” (p. 22) In the case of complex coherences across metaphors, they clarify that purpose and overlaying purposes of corresponding metaphorical structures signal direct connections that are contingent upon the integrity of their content. See chapter 17 for a more detailed discussion.

such has metaphorical functions which revolve around norms, ideals and expectations. In this case, later-in-age as in earlier-in- age, bodily awareness, functions and ability gain interest and priority.

Following the work of Umberto Eco, Charles Sutherland in his contribution to *Understanding Children's Literature* (2009, p. 43) explains how a plurality of codes leads to a plurality of understandings. Assuming all productions are in some way ideological, three things can happen. One, readers of a text can assume or subsume those worldviews. Secondly, readers can import their own beliefs or ignore those presented. Lastly, readers can question the text. These are important considerations because as Joosen (2018) cautions, messages about age are powerful and can influence a person's performative age identity - in other words, how people act their age. Wohlmann (2014) suggests a possible relation among young people and age awareness with their age identities being learned and internalized. Nelson and Fivush (2004) establish the emergence of autobiographical memory gradually across pre-school years in the context of socio-cultural development theory. From this perspective,

Three critical arguments underlie this theory: (a) There is a gradual emergence of autobiographical memory across the pre-school years rather than a point before which there are no auto-biographical memories and after which there are; (b) language is a fundamental social cultural tool in the development of an autobiographical memory system; and (c) there are cultural, gender, and individual differences in autobiographical memory across the life span that need to be explained. (p. 489)

Similarly, Dan McAdams (2008) investigates the internalized and ever evolving story of the self in adults. However, according to his research, the narrative identity does not coalesce until late adolescence and into adulthood (p. 242). From this perspective, age narratives for children in everyday life, as in picturebooks are not autogenerative, but are crafted and imposed by adults and adult narrators. According to the long-standing nature and nurture debate among psychologists, the expected behaviors for individuals based on their age are in part biological and in part socio-cultural (McAdams 1994, pp. 179-191, 293-295, 300-308, 353-359,798). A person's age and the enactment of age place a person not only culturally, socially, geographically but also economically.

The depiction of the child and childhood in children's literature is highly conditioned. In discussing hybridity with regard to this tension on the age spectrum between adults and children, David Rudd (2004) argues that

The shift in emphasis that I am suggesting parallels the response that Homi Bhabha (1994) made to Edward Said's work on colonialism. In children's literature, Rose herself uses the notion of the child as a colonised being to capture the way that children's literature is imposed on the young reader, seeking to secure him or her. Perry Nodelman (1992) has also noted the parallels, showing how readily 'the child' can be substituted for 'the orient' in Said's *Orientalism* (1978). However, Bhabha gives Said's work a more psychoanalytical emphasis, suggesting that the relation between coloniser and colonised is less secure, in that the former is always troubled by the relation between the two. (chapter I, para. 2, n.p.)

The dominant expected behaviors and activities for children in Western children's literature are different and separate from the expected behaviors and activities of adults (liminal adolescents are pressured to choose or be chosen for). The dominant, modern Western aspiration or idealization of the child and childhood centers on revisiting the traditional

A person's age and the enactment of age place a person not only culturally, socially, geographically but also economically. The depiction of the child and childhood in children's literature is highly conditioned.

dichotomies of play and education, protection and love, immediate priorities and long-term resources for all children. The Geneva declaration of the Rights of the Child, drafted in 1924 by the League of Nations, adopted by the United Nations and consequently revised, evolved into the 1989

Yet, those beautiful ideals, so readily consumed and propagated in many popular works of children's literature become standardized as the normal child, experiencing a normal childhood in a normal context. The child spouse, the child soldier, the child laborer are some examples that run contrary to this norm. Their expected behaviors, activities and experiences do not match their age: adults marry, adults fight in wars, adults toil and labor

Convention on the Rights of the Child advocating that children be "brought up in the spirit of the ideals proclaimed in the Charter of the United Nations, and in particular in the spirit of peace, dignity, tolerance, freedom, equality and solidarity." (para. 7) Yet, those beautiful ideals, so readily consumed and propagated in many popular works of children's literature become standardized as the normal child, experiencing a normal childhood in a normal context. The child spouse, the child soldier, the child laborer are some examples that run

contrary to this norm. Their expected behaviors, activities and experiences do not match their age: adults marry, adults fight in wars, adults toil and

labor. *Trabajar no es un juego* (Rivas 1997) is an anthology of various types of works that address the exploitation of child labor. *Oh Lord, I Wish I was a Buzzard* (Greenberg and Aliki 2002) is based on the real childhood experiences of Gladys Henton working in a cotton field. Children's picturebooks such as *¿Por que estas triste?* (2000) by Violeta Monreal and *Nuestros Derechos* (2003) by Maria João Carvalho, illustrated by Carla Nazareth, in the words of Clémentine Beauvais (Keyes and McGillicuddy 2014), "...can be seen as equipping the child with both the responsibility for the world and the resulting anguish to witness its limitations. Pedagogically speaking, it is, of course, an undeniably paradoxical position, ..." (p. 22).

3. Methods and materials

The selection of the two picturebooks used in my study was based on five variables: availability, different representations of age, structure of the book, closeness in publication years and representations of African Americans. One of the concerns voiced by modern socially responsive groups such as World of Words (WOW)³, We Need Diverse Books⁴, Inclusive Minds, and #OwnVoices⁵ is the availability of books involving characters from diverse backgrounds. Underrepresentation of different people as protagonists as compared to the demographics in the United States raises concerns. Carmen Martínez-Roldán (2017) explains how ethnicity and gender of protagonists largely continue to be skewed in the United States as per statistics provided by The Cooperative Children's Book Center (CCBC)⁶ (p. 64).

Busy Toes (1998) and *Please, Baby, Please* (2002) involve story characters of different ages. Gender performance of the child characters is circumvented in both picturebooks and adult characters are almost absent. Both books maintain a list structure in terms of narrative style and a highly

³ "Worlds of Words [WOW] is committed to providing a range of resources to encourage educators at all levels to integrate global literature into the lives of children." (<https://wowlit.org/about/>)

⁴ "We Need Diverse Books™ is a 501(c)(3) non-profit and a grassroots organization of children's book lovers that advocates essential changes in the publishing industry. [Their] aim is to help produce and promote literature that reflects and honors the lives of all young people." (<https://diversebooks.org/about-wndb/>)

⁵ #Ownvoices is a movement started in 2015 online through Twitter by Corinne Duyvis, to advocate for "... kidlit about diverse characters written by authors from that same diverse group." (<https://twitter.com/corinneduyvis/status/640584099208503296>)

⁶ The CCBC has documented publishing statistics on children's and young adults' books about people of color and First/Native Nations, and by people of color and First/Native Nations authors and illustrators since 1985.

predictable, repetitive discourse. *Busy Toes* offers a list of descriptors for different kinds of toes while *Please, Baby, Please* offers a list of reprimands and directives punctuated by a final question at the end of the story. The narrative in *Busy Toes* evokes different moments throughout a day in which children can engage in different activities with their toes. One of the last illustrations shows three sets of toes cuddling. The final scene reads, "Goodnight toes," with an illustration showing two pairs of feet, drawn in muted tones, in which the toes are visually centered. *Please, Baby, Please*, provides a very similar narrative with the difference of following one child through her or his day realizing various activities. One of the last illustrations shows the mother tucking in her child after a long day full of action. The final scene ends with the mother kissing her child goodnight. Narrative closure with a goodnight scene is usually employed as an end form in picturebooks as reading before bedtime has become a common practice between a caretaker and a child before going to sleep. Both picturebooks include positive representations of African American characters.

With close readings, the units of analysis were interplayed between text and theory while connecting to how socio-cultural positioning of age identities in picturebooks is used as an indicator of the expectations of how people should act, interact and react based on their age. This study considers two ways in which the analysis of these picture books may be performed. On the one hand, a structuralist's approach is deployed to determine literary archetypes and to ascribe psychological insights to the story's characters and its participants (author, reader, listener, beholder). On the other hand, a postmodern approach to critically question the literary and non-literary discourses, intertextualities and representations within and around the story books can be applied. Using both sets of tools holds value in what cultural anthropologist Clifford Geertz (1975) called types of subjective self-spun "webs of significance." With this understanding, Justyna Deszcz-Tryhubczak's (2016) warning to be cautious in one's enthusiasm to "idealize the potential of radical literary texts to empower young readers" (p. 216) and Karen Coats' (2018) warning to be cautious in "unconscious bias, masked as objectivity, [...] aris[ing] when we assume that all literary traditions have the same values, objectives and structures," (p.92) underscore how critical scholars need to be careful when questioning textual representations.

4. Analysis

Please, Baby, Please (2002) is a story about a middle-class, urban toddler and her or his relationship with the non-specified adult narrator. The gender of the child is not clearly established. Age identity is narrated by means of situational illustrations of the child along with matching reprimands from

the insinuated parent. The relationship pattern between the adult and child characters is that of conflict. It is not until the end of the story where there is an example of affinity and subversion of the power dynamic. From a structuralist approach, the child character is used as the source of the story to gain psychological insight. David Rudd (Nel and Paul 2011) observes that, "... a child thinks in 'preoperational' terms (as Piaget argues was common before age seven), then it should appreciate characters in books who do the same." Yet, these kinds of books tend to be more popular and appreciated among adults than among children. (p. 216) Recalling Erik Erikson's eight stages of development (Erikson 1995), one must keep in mind, that "each of these growth crises give rise to certain imaginative themes or motifs that show up in cultural myths and stories..." (Coats 2017, pp. 53). More specifically, the reader can see all of the child's actions in this story coincide with stage two (between the ages of eighteen months and three years old when the child experiences the tension between autonomy versus doubt and shame being played out). In the illustration of the child eating sand with a shovel from the city's communal sandbox, the Freudian theory of development might point to a possible regression to the oral stage. Returning to the Piagetian model, in a following illustration, while there is a clear understanding of sensorimotor skills as the child uses her or his body to protest and resist leaving the playgroup, in another illustration, object permanence may still be in the process of development as the reader can observe the child character about to hide a possibly dirty diaper in the toy bin thus from the child's perspective the diaper will "magically disappear."



Fig. 1. *Please, Baby, Please*

In reading the series of these relatively relatable experiences, one option is to engage in the humor of these quotidian situations, at the same time acknowledging that the child character is learning through these rich experiences of trial and error, navigating known and unknown systems of knowledge mediated by the adult. Vygotsky (1978) identifies this cognitive process as a zone of

Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks

proximal development in which the adult engages the child as the child engages her or his environment and the adult provides necessary feedback to support the child's development. But what can these depicted situations tell the reader about the adult or adults or about the culture, society and geographic location in which this story occurs? Louis Rosenblatt's (1978) reader-response framework, allows the reader-scholar to immerse herself in the critical content analysis to arrive at a socio-cultural positioning of age identities. Starting with the child protagonist again, the researcher asks: Who is she or he? Where is she? When does this story take place? What underlying grammar about age does this story construct?

When I look at this picture book, I see a middle class, African American toddler from a two-parent, heteronormative home, in a turn-of-the-21st-century urban setting, habituating an intertextual fiction that alludes to lines spoken by a character from the 1986 film *She's Gotta Have It* by famed Brooklyn-born-and-raised, African American film director, Spike Lee. In 2002, of the 3,150 children's books the Cooperative Children's Book Center received, less than 170 were about African Americans and less than 70 were written by African Americans. In 2020, Kadir Nelson, the illustrator of *Please Baby, Please*, added several more awards, accolades and prestigious commissions to his already acclaimed repertoire of depicting positive images of African American characters in children's books. Yet, in 1963, *The Snowy Day* by Ezra Jack Keats was the first picture book centering an African American child protagonist without negative stereotyping. Culturally and socially, this work forms part of a significantly bigger conversation about African American identities, place making and history making in the United States. Readers are offered a depiction of an economically comfortable African American family that reflects a basic caring parent-child narrative. In addition, there is a reasonable social and economic interpretation of the illustrations based on a disposable income indirectly shown to actively participate in the current consumer culture. Ushered into the 20th century by the great African American migrations from the rural South to the urban North and after the two World Wars, toys, books, child-specific commodities such as clothes, videos, furniture, disposable food and excess water usage became readily used, expected and available to middle class families. The established age identity of the child-character within this "web of significance" and knowledge coincides with that of the structuralists. The age identity of the adult character comes into being through the performative dimension of the authorial voice of narrated imperatives of dos and don'ts. But these understandings also can extend to the intertextual performance of the litany of pleas, "Please, baby, please," that implicate an older version of the fictional character, Mars Blackmon, from the aforementioned film. Mars Blackmon character's catchphrase, "Please, baby,

please," is used throughout the film *She's Gotta Have It* (1986) and may be an indicator that he is the child's father and adult narrator, especially if noted that this entreaty marked his desire for moments of intimacy with the female protagonist, Nola Darling. In her 1995 essay, "The wonderful woman on the pavement: middle-ageism in the postmodern economy," Gullette states, "Economic forces multiply representational forces to make any subject liable to be labeled 'aging'..." With this idea, we can turn to the age identity of the adult consumer. The adult who would purchase this book could be a grandparent who saw the aforementioned film when it first premiered, experienced the 1960s Civil Rights Movement and the consequential cultural shift or all the above. The age identity of the adult consumer could also be that of other adults who ascribe to certain postmodern ideologies of diversity. The age identity of the child listener, reader or beholder is reciprocal in returning us to the meta-discourse revolving around the prescribed norms, ideals and expectations of the socio-cultural environment presented in fiction.

Busy Toes (1998) is a story about a variety of children at different ages and their physical relationships with toes. The age identities of the children in the book are heterogeneous. Clothes, toys, other objects and activities appear in the illustrations as signifiers of childhood. The illustrator's ability to show variation in the children's physicality helps to contrast ages. There is no single child as the main character, rather diverse children are clearly seen in each illustration while the adult remains unseen. Contrary to Rudd's attitudes (2004), Beauvais (2013) is concerned about

increasingly threatening derivations of the concept of power: the adult, ..., is 'repressive' (Nodelman, 1994, p. 178), 'colonialist' (Nodelman, 2008, p. 168), 'othering' (Nikolajeva, 2010, *passim*), 'dominat[ing]' (Knowles and Malmkjær, 1996, p. 44), or creating a 'subservient audience' (Hunt, 1992, p. 6), 'controlled and formed' by didacticism (Lesnik Oberstein, 1994, p. 38)—not to mention Joseph Zornado's (2001) colourfully apocalyptic depiction of adult 'abuse' on children (p. 79).

This concern would be completely unwarranted if, however, the global presence of the United Nations' Convention on the Rights of the Child did not find a need to protect children from these kinds of adult influences. These are not the only influences, understandings or realities of adult and child dynamics. Children's literature continues to provide "mirrors, windows and sliding glass doors" (Bishop 1990) to observe societies, people, and behaviors in ideal, realistic and fantastic situations. In *Busy Toes* (1998), the reader occasionally sees the child's gaze within specific contexts implicating the adult's supervision or assistance. Even the last illustration of the picturebook is suggestive of the

parental presence with two sets of feet poking out from under the bed covers. Following Joosen's classification, the relationship pattern between the hidden adult and presented child characters can be categorized as that of affinity. The reader can imagine the adult accompanying, encouraging, guiding or leading the textual and non-textual children in this list of toe activities. From this positionality comes the idea "that children's literature does indeed articulate an adult-child relationship marked by power dynamics inside and outside the book; "but that these dynamics are of a sophistication that precludes any easy attribution of "empowerment" or "disempowerment" to one or the other party." (Beauvais 2013, p. 78) A structuralist analysis of *Busy Toes* to gain psychological insight into the child characters is challenged by the lack of a singular child narrative. Erik Erikson's eight stages of development are shown throughout the book by different child characters from stage one to stage four: (1) the tensions between trust and mistrust, (2) autonomy and doubt, (3) initiation and guilt, and (4) industry versus inferiority. A similar broad stroke can be drawn with Freud's theory of development showing children from the oral stage to latency stage, as well as Piaget's stages of development from sensorimotor to concrete operational. A trusting baby can be seen with its toes in its mouth. The reader can see child toes through ripped socks, splashing puddles and drawing with its toes. The child characters are learning a range of physical and socio-emotional skills through different situational experiences indoors and outdoors that match Vygotsky's theory of the Zone of Proximal Development.

But how and where can we find the counterpoints between childhood and old age as root metaphors? What cultural and social associations are ascribed to feet and toes? In what ways do literal and metaphorical performances of exploration complement those of experience? By now, we should see that the narration of age identity is not only bound to the social and cultural positioning of individuals, but economic, geographic and historical positioning as well. The objective of this study was to highlight how the narration of age in picturebooks can position the characters, readers and consumers both socially and culturally. Familiarity or unfamiliarity with narrative features such as cityscape or landscapes, availability and use of specialist resources, and the subtle culturally-based messaging also position real and fictitious participants of the narrative. Before and into the first part of the twentieth century some children and older adults in America had their feet and toes exposed because they were poor and as such their exposure was a source of shame. I wonder if we could apply this axiom to the interaction of youth and senescence.

Returning to reader-response transactional theory and engaging in critical content analysis, let's

The objective of this study was to highlight how the narration of age in picturebooks can position the characters, readers and consumers both socially and culturally. Familiarity or unfamiliarity with narrative features such as cityscape or landscapes, availability and use of specialist resources, and the subtle culturally-based messaging also position real and fictitious participants of the narrative.

take a moment to focus on the author. C.W. Bowie is a pseudonym for three women writers: Claudine Wirths, Wendie Old and Mary Bowman-Kruhm. Bowman-Kruhm, in addition to being a writer, has been an educator and researcher concerned with social justice. Old, no pun intended with her last name, was a children's librarian, now retired. Wirth, who died in 2000, was an educator and psychology researcher. One book in particular she wrote with co-author, Richard H. William is *Lives through the Years; Styles of Life and Successful Aging* (1965) in which the researchers document six successful styles of transition to old age. The creators of *Busy Toes* (2000) with its multi-ethnic chalk illustrations, were intentional in the socio-

cultural positioning of age identities. A major counterpoint between childhood and old age in this work concerns physical abilities, not disabilities. Agency, creativity and joy are derived from being able to control these fine motor movements and celebrate their exposure. The past cultural and social associations ascribed to exposed feet and toes are subverted from being vulnerable, shameful or punitive to redefining their intimacy. This is generational and originates in the counterculture movement of the 1960s. The literal and metaphorical performances of exploration complement those of experience within the text and among its readers. However, for teenagers navigating the liminal space of childhood and adulthood, performativity is ever more complex. There are not any adolescents depicted in the picturebook, nor is there any apparent insinuation of their presence. Some of the expected behaviors, attitudes and activities rely on the absence of and inconsistency of age performances of teenagers. When placed alongside a child they may become the de facto adult or alternatively, in the presence of an adult, they become the child. Justyna Deszcz-Tryhubczak quotes a sixteen-year-old reflecting on the issue of children's rights as saying, "We want to be treated like adults and we don't know why no one treats us like adults, but I realized why I wasn't treated like adult: I really wasn't one" (p. 215). Hollindale's (1997) understanding of the child includes self-awareness as such: "A child is someone who believes on good grounds that his or her condition of childhood is not yet over" (p. 30).

5. Discussion

The main purpose of this study is to bring attention to how age, specifically childhood, is narrated in modern picturebooks. Connotations found in the intertextuality elucidate why representations of various ethnicities and the dismantlement of gender roles are important. *Please, Baby, Please* and *Busy Toes* showed similar ways in which age is narrated and how it locates social and cultural positionings. Both picturebooks resist identifying or addressing any of the children depicted by name. Possible motives could be that authors wanted to avoid gender spectrum focalizations, ethnic tropes or temporal fossilizations of names. I intentionally evade the polarization of power along age narrations in my analysis and gesture toward shared, intergenerational agency and interdependence in and around the narratives. For example, I purposely did not interrogate the power dynamic of the adult narrator in *Please, Baby, Please* when addressing the child as "baby," instead of using a proper name. Entanglements of dominance and endearments become convoluted especially when taking into account the narrative influence African American blues music historically has in storytelling and the invocation of "baby" as a common lyrical and emotionally charged element. "Baby" as a term of endearment, an exaltation or a supplication on the part of the narrating adult can point to shared socio-cultural experiences beyond the immediacy of the moment and reinforce sentiments of love, not necessarily in terms of dominance, but interdependence that work within and outside of the picturebook. As Janet Evans points out,

This fusion [of music and storytelling] allows the reader/viewer/listener to become deeply immersed in a picturebook whilst at the same time drawing on their personal thoughts and experiences, thus rendering the meaning of the book even more powerful. (p. 47).

Entanglements of dominance and endearments become convoluted especially when taking into account the narrative influence African American blues music historically has in storytelling and the invocation of "baby" as a common lyrical and emotionally charged element. "Baby" as a term of endearment, an exaltation or a supplication on the part of the narrating adult can point to shared socio-cultural experiences beyond the immediacy of the moment and reinforce sentiments of love, not necessarily in terms of dominance, but interdependence that work within and outside of the picturebook

I apply a combination of methods to support the advantages of using two kinds of literary interpretations. Structuralist and postmodernist approaches are complementary tools of analysis. This was particularly useful in analyzing *Busy Toes* with a postmodern perspective as a way to bring critical attention to the historical social and cultural importance of toes. Karín Lesnik-Oberstein's (Lesnik-Oberstein 2005 p. 17-29) constructivist approach to recognize frameworks, divisions, political and economic forces in which the universality of the existence of the child, childhood and children's literature if at most are elusive, yet ultimately, inexistent or imaginary remain helpful in guiding the inescapable subjectivities of age. Trites (2018) calls for critical attention to distinguish between "literature" and historical "background" which would significantly inform, "the particular cultural meanings codified in particular aesthetic expressions, for formal properties can't be sealed off from their social and historical matrix." (p. 42) Nikolajeva (2019) considers the alternatives of cognitive poetics and evolutionary literary criticism which must take into consideration biological aspects of human existence. Joosen (2018) claims that age is not a biological given, but rather a social performance, that is negotiated and narrated by culture and therefore can be evaluated metaphorically. If childhood and old age can be treated as a root metaphor both objectively and subjectively through what Lakoff and Johnson (1980) identify as reason and imagination, then one can engage age and ethnicity in metaphorical thought. Here is where multiple theoretical structures need to engage in disturbing ongoing historical peculiarities and injustices.

If one evaluates the root metaphor of age and ethnicity, can an interpolation of performative age eradicate ongoing racist sentiments of African Americans being viewed infantile by some and perpetuated in popular narratives? In a similar way, can age and gender be engaged in metaphorical thought to eliminate the bias some have concerning the childishness of women? Or are we to brush off the root metaphorical construct of the child and the woman as one and the same as paternalistic humor? Aetonormativity, a term coined by Nikolajeva (2009), misrepresented, creates lines of thinking that positions the adult as more powerful than the child in the same way male European imperialists are more powerful than certain ethnic groups and women. (Rudd 2004, Beauvais 2013) Without discounting the dynamics of age completely, I do not fully concur that, "Taken together, intersectionality and aetonormativity help us consider the unique forms of oppression that occur in the matrix of age and other forms of difference." (Trites 2018, p. 32) This assertion is empirically flawed with regard to the adult and child's relationship. The child cannot independently survive and thrive without the presence of the adult. Negligence or absence to attend to the child could be in most, if not all situations, legally deemed criminal. This is not a direct parallel for an individual who

has been systematically disenfranchised based on ethnicity, gender, geography and economic status. The oppressor can be removed along with its structural and systemic machinations of persecution, and the subaltern (Spivak 1988) individual can survive and thrive. Although following this line of research and broadening the debate about root metaphors in action with intersectionalities, a term coined by Kimberle Crenshaw (1989), and aetonomativity would be interesting, doing so is beyond the scope of this study.

6. Conclusions

Age narration does not happen in isolation. Age narrations in picturebooks document pre-existing iterations of attitudes, expectations and experiences along the age spectrum that confirm as much as reject or question the socio-cultural positioning of individuals in historical periods, geographic locations and economic structures. The literal and figurative interplay of the child, the adolescent and the adult gently anchor understandings, meanings and experiences of life both in lived and narrated forms. The behaviors and experiences expected from a child are different from the expected behaviors and experiences of an adolescent or an adult. The notions regarding children are contrived historically and geographically as these beliefs evolve over time, yet ethnicity, gender and class fragment into boundaries which some scholars sometimes choose to ignore in an attempt to uphold ideals of Eurocentric capitalist middle-class hegemony. Contrary to fabricating impossible and biased ideals of children and their childhoods, modern publications of children's literature recast these representations of age to coalesce more effectively with the varied realities of children.

Please, Baby, Please and *Busy Toes* are two examples of picturebooks that narrate childhood experiences through ethnic visualizations, which were previously negated, excluded or misrepresented. These stories are experienced while suspended among interactions of historical periods, geographic locations and economic structures that attempt to bypass gender and indirectly question the hegemony of prevailing views. Children's literature overtly and subliminally sends powerful messages about age, ethnicity and gender and these factors influence one's position in the world at large. Picturebooks are an example of products involved in a network of activity, that commodifies to a certain extent childhood, ethnicity and gender while interacting with the historical understandings and cultural implications each hold. In this study, we observe the agency of the child, the positive representation of ethnicity and the flattening of gender. The two picturebooks served as "mirrors" (deriving the metaphoric terminology from Rudine Sims Bishop) for African American readers, "windows" for readers who engage diversity and "sliding glass doors" for the ageless,

critical and empathetic reader. (Bishop 1990, Chenoweth 2019). Even though I was able to use the combined methods of structuralist interpretation, critical content analysis, close reading and contextualization for two picturebooks, greater insights may have been possible with the application of digital humanities software. Firstly, computer analysis, in complementing and enriching my observations, may reveal hidden themes, not necessarily detected by me and secondly, a significantly larger corpus could be examined. The implications of this study point to possible applications in the design of age narrations in current and future literacies, especially in the emerging field of digital humanities.

7. References

- Ariès, P. (1972). *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin. (cross referenced).
- Arizpe, E, Bagelmann, C., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys through Wordless Narratives*. London: Bloomsbury Academic.
- Beauvais, C. (2013). The Problem of 'Power': Metacritical Implications of Aetonormativity for Children's Literature Research. *Children's Literature in Education*, (44), 74–86.
- Beauvais, C. (2014). Little tweaks and fundamental changes: two aspects of sociopolitical transformation in children's literature. In Keyes, M.T., McGillicuddy, A. (Eds.), *Politics and Ideology in Children's Literature* (pp. 20-30). Ireland: Four Courts Press.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6, 3, ix-xi.
- Bowie, C.W., Wilingham, F. (ill.) (1998). *Busy Toes*. New York: Scholastic.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), Dec., 519-531.
- Carvalho, M.J., & Nazareth, C. (ill.) (2003). *Nuestros Derechos*. La Coruña, Spain: Editorial Everest.
- Chenoweth, R. (2019, September 9). *Rudine Sims Bishop: 'Mother' of multicultural children's literature*. Retrieved from <https://ehe.osu.edu/news/listing/rudine-sims-bishop-diverse-childrens-books/>
- Coats, K. (2017). *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature*. USA and UK: Bloomsbury Academic.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. 1989, 1, Article 8.
- Deszcz-Tryhubczak, J. (2016). Using Literary Criticism for Children's Rights: Toward a Participatory Research Model of Children's Literature Studies. *The Lion and the Unicorn*, 40(2), 215-231.
- Erikson, E. (1995). *Dialogue with Erik Erikson (Master Work)*. Evans, R.E. (Ed.). New York and London: Harper & Row.
- Evans, J. (2018). Human Rights issues linked to War, Conflict and Peace Reflected in Picturebooks Through Art, Music and Song Lyrics. *Journal of Literary Education*, 1, 39-57.

Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks

- Foer, S. (2005). *Extremely Loud and Incredibly Close*.
- García González, M., Minguez Lopez, X. (under review). Diversity and Homogeneity in Spanish-language Picturebooks with Non-Human Characters. *Intercultural Education*.
- Geertz, C. (1975). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Greenberg, P., Aliko (ill.) (2002). *Oh Lord, I Wish I was a Buzzard*. New York: Seaside Books.
- Gullette, M.M. (1995). The wonderful woman on the pavement: middle-ageism in the postmodern economy. *Dissent*, (Oct 1), 508-514.
- Gullette, M.M. (2004). *Aged by Culture*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Hendrick, H. (1992). Children and Childhood. *Refresh: Recent Findings of Research in Economic and Social History*. Autumn, 15, 1-4.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. United Kingdom: Thimble Press. (cross referenced).
- Hunt, P. (Ed). (2009). *Understanding Children's Literature*. London and New York: Routledge.
- Hunt, P., & Ray, S. (Eds). (2005). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York: Routledge.
- Jones, K. (2006). Getting Rid of Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 30(3), 287-315.
- Joosen, V. (2018). *Connecting Childhood and Old Age in Popular Media*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Kumaravadivelu, B. (1992). Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher. *The Modern Language Journal* 76 (1), 41-49.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*. 22,4, 539-550.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lee, S., & Lewis Lee, T., Nelson, K. (ill.) (2002). *Please Baby, Please*. New York: Aladdin Paperbacks.
- Lesnik-Oberstein, K. (2005). Defining Children's Literature. In P. Hunt & S. Ray (Eds). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 17-31). London and New York: Routledge.
- Mahamud-Angulo, K. (2020). Propuesta Metodológica Multimodal e Interdisciplinar en Investigación Manualística. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20, 1-25.
- Martínez-Roldán, C. (2017). When Entertainment Trumps Social Concerns: The Commodification of Mexican Culture and Language in Skippyjon Jones. In Johnson, H., Mathis, J. & K. G. Short (Eds). *Critical Content Analysis of Children's and Young Adult Literature: Reframing Perspective* (pp. 61-76). New York: Routledge.
- McAdams, D. P. (1994). *The Person: An Introduction to Personality Psychology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 242-262). New York: The Guilford Press.
- Mills, C. (2005). Books for Young Readers. In P. Hunt & S. Ray (Eds). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 377-386). London and New York: Routledge.

- Mínguez-López, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, (mayo 41), 95-105.
- Monreal, V. (2000). *¿Por que estas triste?*. La Coruña, Spain: Editorial Everest.
- Myers, M. (1988). Missed Opportunities and Critical Malpractice: New Historicism and Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly*, Spring 13 (1), 41-43.
- Nel, P., & Paul, L. (Eds.). (2011). *Keywords for Children's Literature*. New York and London: New York University Press.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Nikolajeva, M. (2019). What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience. *Children's Literature in Education*, (50), 23-37.
- Rivas, M. (Ed.) (1997). *Trabajar no es un juego*. Madrid and Barcelona: Fundación CEAR, Editorial Debate and Editorial Planeta.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. United States: Southern Illinois University.
- Rudd, D. (2004). Border crossings: Carrie's War, children's literature and hybridity. *English, Film and Media and Creative Writing: Book Chapters*. Paper 1. Recovery from http://digitalcommons.bolton.ac.uk/emcs_chapters/
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg, L. (Eds). *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 24-28). London: Macmillan.
- Stearns, P. N. (2006). *Childhood In World History*. New York: Routledge. (cross referenced).
- Sutherland, C. (2009). Critical tradition and ideological positioning. In P. Hunt, (Ed.) *Understanding Children's Literature*. New York: Routledge.
- Trites, R. (2018). *Twenty-First-Century Feminisms in Children's and Adolescent Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- United Nations Convention on the Rights of the Child. (1989, November 30). Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wirth, C., & William, R.H. (1965). *Lives through the Years; Styles of Life and Successful Aging*. California: Atherton Press.
- Wohlmann, A. (2014). *Aged Young Adults: Age Readings of Contemporary American Novels and Films*. Bielefeld: Transcript Verlag

PART IV

CHAPTER 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

CHAPTER 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Conclusiones, indicando de qué publicación o publicaciones se desprenden. Posibilidades para investigaciones con las humanidades digitales.

Diversity, inclusion and social justice in modern children's and young adult literature (ChYAL) in the United States are relevant, intersectional and salient issues. The significance of the articles featured in this compendium contribute to the necessary and traditionally excluded conversations of expertise within ChYAL regarding diverse intrinsic aesthetic and pragmatic values, inclusive sociocultural constructions and sociohistorical norms, and the international nature and intersecting needs implicating social justice movements in the polyphonic research that comprises the field. The thematic findings among the four core essays (and supporting six publications) continue to be: interrogations of worldview representations of the vast expanse of ChYAL, embedded socio-cultural, historic and political-economic meanings and the contextualization of ChYAL productions through different frames. These three dimensions are positioned from critical stances. Critical stances in ChYAL resist hegemonic normative standards built upon and perpetuated through ubiquitous consequences of historical antecedents of structural systems of oppression levied upon specific groups.

Different strands of the CQR are pulled together among articles using statistical data, psychological models of child development and historical archives with the intention to enrich broader conversations about the state of ChYAL and what has been and continues to be missing (See 2019 Diversity Baseline Survey by Lee & Low, Huyck and Dahlen 2015, 2018). Book and article reviews, empirical investigations, archival research and critical didactics comprise the works that help to fill the gaps, amplify voices and make present

people and issues who have been traditionally excluded or misrepresented in ChYAL. There is a transdisciplinary nature of heterogeneous specialties that converge in approach and methodology in this compendium. Consequently, the most relevant research questions and findings among the different articles gathered hedge toward the importance of collective critical stances regarding intersectional diversity representation, collective trust for inclusion and real-world social justice agency in ChYAL.

These theoretical and pedagogical impetus are significant in academia just as much as they are in the publishing industry. Hunt (Nel and Paul 2011 42-47) considers ChYAL as a set of texts and an academic discipline. Included in his explanation are the observations of Jacqueline Rose and Jack Zipes about the impossibility of children's fiction. Yet Henry James cautions that ChYAL as an industry should not be taken so seriously, while Raymond Williams warns of the error of perceiving ChYAL with undue simplicity. ChYAL produces scholarly artifacts that are also cultural commodities within an immediate capitalistic ecosystem involving various intertextualities and transmediated forms of narration that connect to larger, fluctuating and interlocking social systems.

Scholars and other stakeholders in the ChYAL industry focused on diversity, inclusion and social justice have increased since the twentieth century. This has been accomplished through the creation and advocacy of organizations dedicated to diverse children's and YA books (See Murray 2021). There are observable changes in the content and quality of books published at the turn of the twenty-first century (See Murray 2020). The attention to the real young people who read ChYAL has also contributed to the growth and advancement of the field and the development and improvement of literary spaces such as in offices, homes,

schools and libraries. Early twentieth century publications, organizations and individuals not readily known outside of the United States are also identified in articles (See Murray in revision and Murray forthcoming). Specifically, looking at the conditions and components of US ChYAL helps to situate the rising challenges across Europe in regards to responding to the nature and needs of the rapidly shifting demographics of youth populations.

It is also relevant to mention here that Black women's voices in education, especially higher education, and more so internationally, are few and far between. 7% of scholars who hold doctoral degrees are Black Americans compared to 74% who are White Americans (National Science Foundation's Survey of Earned Doctorates, Morris 2014 16). Black American women scholars only comprise 4.4% according to the National Science Foundation's Survey of Earned Doctorates (Gasman 2021). Monique Morris reports in her book, *Black Stats* that "Nationwide, Black Americans compose approximately 6 percent of faculty on college campuses" and 3% specialize in Spanish language and cultures (2014 18). That is to say, in 2019 of the 55,703 doctoral awardees, only about 75 were African American women who specialized in Spanish language and Latin cultures. In the area of ChYAL, the numbers continue to decrease. The articles that form this compendium are unique not only for their contributions to international conversations about ChYAL, but also for their authorship. The contribution of expertise to the field of ChYAL from an African American woman living in Europe, using both English and Spanish languages is a marginalized voice. This current work is a concrete example of what transformative progress in higher education on a domestic and international level looks like.

Future post positivist research in diversity issues, ideologies of inclusion and social justice movements in ChYAL holds much promise. There are still many gaps that need to be filled based on the priorities of different stakeholders. However, working among the disarticulations between subjectivity and objectivity help to reconfigure dialectics that open to critical areas of Third Space. As a critical researcher of ChYAL, it is understood that subordinated epistemologies are held in tension with dominant ontologies and need to be repositioned. The development of any critical research is not necessarily uniform. Rather, there are fluctuating cycles of normalized beliefs that need to be challenged and revolutionary turns that happen sporadically among multiple frameworks of knowledge and power. For ChYAL, sociohistorical beliefs and constructs since the mid 1800s during the Industrial Revolution until now after the Digital Revolution and on the cusp of the Age of the AI Revolution have changed. Conceptual apparatuses, experimental methods, criteria and technological transformations have deeply influenced ChYAL. Future recommendations for research in ChYAL must account for these systematized knowledge and power circulations that are constructed, internalized and interlocking yet dynamically stressed to navigate balance within the vicissitudes of everyday life and scholarly research.

Hillary S. Webb (2012) makes an interesting case for the *yanantin-masintin* understanding of life and research in which, “absolute definitions go against the fluid nature of the complementary worldview” (74). These Quechua terms espouse an idea of not only bringing complementary opposites together, as in the dominant-subordinate paradigm, but in their very convergence, inequalities are corrected. That is to say, ChYAL would benefit from this movement toward interstitial, fluid, cosmopolitan harmony. With so much happening in the world along with unprecedented global connections, communication and

crisis, it is highly recommended that attention to real readers, real reader responses of young people maintain their peculiarities. Understanding the specificities of young readers have become integral not only for investigative scholarship, but essential for the competitiveness of the ChYAL industry. General book buying trends in traditional format have decreased except for the ChYAL sector. ChYAL in the past few decades has experienced growth. In March 2021, book sales in the US market for ChYAL rose 26.3%. This translates to profits of 91.3 million dollars. This growth from a long term perspective runs contrary to the decline of other areas in book publishing (Fitzsimmons and Wilson 2020, p ix). However, the Association of American Publishers reports that “Total revenues across all categories for March 2021 were up 40.2% compared to March 2020, coming in at \$896.1 million.” They further explain that these “large gains in revenues in March reflect in part the beginnings of the Covid-19 pandemic in March 2020, when lockdowns were instituted across the country.” Yet, in the midst of the growth, only 5% of traditionally published authors are from diverse backgrounds as was the case dating back to the 1950s (So and Wezerek 2020). Given this insight, we can begin to understand the important role diversity, inclusion and social justice have played and continue to play in ChYAL.

Moving forward with the findings from the research, if any of the studies from the published articles in this compendium were to be replicated with the same focus and questions, the incorporation of empirical readers from different age groups, backgrounds, geolocations and abilities would be highly recommended. Oral, written and digital reader responses would deeply enrich the results of future studies. Interviews from stakeholders such as authors, illustrators, publishers and librarians would be complementary. In performing book analysis, attention to paratext could more effectively be included. There could also be an attempt to

establish a slightly wider scope. Examining works from ChYAL with CCA methodology could be expanded with the incorporation of Digital Humanities tools. Larger corpi, handled simultaneously with new and developing questions would be beneficial. Additionally, continuous archival work can be understood as an imperative. The historical interpellation of diversity issues, inclusion ideologies, and social justice in ChYAL implicate multidisciplinary, intersectional and transnational/transcultural studies that invite exciting visions for future research in ChYAL. Critical analysis and forward thinking through the interpretivist lens balanced by positivists contributions and understandings can bring about new typologies of ideas, create new definitions and build new epistemological foundations. At the same time, much can be gained by the elaboration of already established paradigms, theories and bodies of research that contemplate aligning hermeneutics that foster the bridging of several gaps among theories and practices.

Another important recommendation based on implications from the studies' findings is how reader responses may be engaged with Digital Humanities (DH). Through discourse analysis coupled with theories of diverse life scripts of the narrative self DH could accommodate larger data sets. Originally, the initial research endeavor involved a selection of 20 children's titles (based on a pre-established criteria) to be analyzed. Through the application of digital tools and CCA, ideological articulations revealed in these books would be examined for narrative scripts. The null hypothesis was that ChYAL has no impact on the development of narrative identities in children and adolescents. The idea was part of a more ambitious vision that imagined that the collection of books were presented to young readers. There were to be four test groups including a control group (G0) - which would not be exposed to any intervention. Meanwhile, the other groups would be exposed to: G1) the previously

selected and analyzed collection of 20 books, G2) a collection of 20 non-preselected and non-analyzed books, and finally, G3) the group with the 20 specially preselected and non-analyzed chosen books. Ideally, the participation of 48 subjects of the same age and reading level, equally divided into 4 groups of 12 students, half female, half male would be sought. Over a two-week period, twice a day, on weekdays, the young readers would engage with one book from the collection of 20 in the morning and one in the afternoon. There would have been pre- and post-interviews to sample the narrative self or, in other words, the autobiographical self, to be compared with documented narrative life scripts and formulaic literary scripts detected in the books selected.

Quickly, it became clear that the scope of the planned investigation was too broad, the available resources too limited and the logistics to acquire the necessary digital tools and training too complicated for the immediate situation. As a result, the thesis was greatly narrowed in scope. In maturing various aspects of the research, it evolved into three basic empirical studies in ChYAL that complemented one another. The three resulting studies were: an investigation of archival material, book analysis and observation of reader response. These studies were interconnected through underlying ideological forces. The first investigation was archival in nature with mixed historiographic methods to provide an interpellation of children's literature organizations and movements involved with engagements of diversity ideologies and social justice (Campbell Naidoo and Park Dahlen 2013, Sen 2009, Godrej 2011). The second investigation used CCA (Johnson et al 2017, Johnson et al 2019) to analyzed ChYAL books using ideological articulations of the conception of childhood, use of language, representations of diversity, emotional catographies and identity presentations as articulations influenced by diversity initiatives

and additional underlying ideological forces (Coats 2018, Hunt et al 1996, Hunt et al 2005, Arizpe, Colomer and Martínez-Roldán 2014, Frevert et al 2014, Lászlò 2008, Herman and Vervaeck 2019). The third study considered reader response using the narrative concept of self and interactions with the ideologies located in selected books (Rosenblatt 1994, McAdams et al 2006, Sarbin 1986, Fivush and Haden 2013, Fivush 2019, Hollindale 1988). The fundamental question was: within the theoretical frameworks of New Historicism, Third Space, and the Narrative Identity, how have diversity initiatives and their underlying ideological forces influenced CHYAL and their readers?

As the research endeavor advanced, work connected to the dissertation was produced and shared at international conferences. Presentations developed into articles and findings began to be published. These are the articles gathered in this compendium. There are a minimum of three publications (with two already published and two accepted) in journals with an impact index in the upper quartiles of the SPI ranking system. The articles contained in this compendium have been published with dates after the first registration of academic tutelage of the author in the EIDUNED and I feature as the single signer. The most successful findings among all the articles have been the incremental steps in ChYAL research and publishing that have advanced diversity issues, ideologies of inclusion and social justice movements in the field. There is a sense of satisfaction with the quality of the data that have been collected. The choices made in planning and implementing data collection were conditioned to some extent by the availability of resources, and the COVID-19 pandemic. Nevertheless, the success of the work accomplished should be optimized. It supports the overarching vision to get to a position where the founding ideas just explained can be

explored with necessary training in Digital Humanities (DH) and full access to the proper tools to push the research forward even more.

In conclusion, let's return to the central research question that has guided this doctoral dissertation by compendium of publications, which is: what would diversity, inclusion and social justice bear resemblance to if unmasked from a transnational perspective of United States Children's and Young Adult literature? The four core articles: "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX" (pending for 2023), "African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy," (forthcoming for 2023) "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas" (2021) and "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks" (2020) answer this question using the theoretical lenses of New Historicism and Third Space and Critical Qualitative Research Methodologies.

Collectively, the findings in the four publications frame diversity, inclusion and social justice in ChYAL as intersectional, unifying themes. With these unifying themes, "Legados de la censura" (Murray pending for 2023), for example, reached its objective by analyzing the important sociocultural contexts US and Spain's ChYAL have within global frames during specific time periods and their enduring transnational relevance. Similarly, "African Futurism and Feminine Bildungsroman" (Murray forthcoming for 2023) achieved its objectives through the examination of agency, power, selfhood and placemaking in the works of the transnational Nigerian American sci-fi woman writer, Nnedi Okorafor. By disrupting traditional binary hegemonies, the research realized in all four of these publications set forth

cosmopolitan ways of thinking of alternatives and *alteridad*. We can see how these interlocking objectives were met in the example of “Educar en la igualdad y la diversidad” (Murray 2021). This article, whilst maintaining a very womanist tone, more directly engages the importance of re-centering and re-shaping US ChYAL to include traditionally excluded, misrepresented or silenced voices. “Socio-cultural Positioning of Age Identities” (Murray 2020) with its Afrocentric leaning, situates diversity, inclusion and social justice along the lines of age to unmask the changing nature, needs, contexts and multiple components of US ChYAL. In this way, the results of each qualitative study answer the central research question and fill gaps in the field by showing how the intersectional nature of diversity, inclusion and social justice in US ChYAL unmasked from a transnational perspective is a contested ideological space of history, politics and culture. US ChYAL is an international and intersectional site where the understanding and production of ChYAL is changing due to developing mediums and materials, emerging or previously ignored needs and missing or new components. Findings show that the analytical spectrum becomes richer as diversity, inclusion and social justice in US ChYAL open national and transnational discussions about its very definition and how it was, is and can be conceptualized and used. This dissertation by a compendium of publications has aspired to demonstrate how I have put forth novel contributions based on the intersectionality of diversity, inclusion and social justice in the national and international field of ChYAL. I contribute to filling the gap in ChYAL by being a voice from traditionally less represented collectives with multidimensional frames. I have foregrounded critical theories and critical methodologies while simultaneously insisting upon engaging intersectional openings. I advocate by example to fully recognize and work through these complex webs of tensions and interlocking power imbalances in order to propel international research of transnational ChYAL. The findings of this work also respond

to the rising challenges across the world for all youth populations, especially those who are coming forth from the various parallels of the margins.

PART V

CHAPTER 10. ABSTRACTS FROM TOTAL PUBLICATIONS

CHAPTER 10. RESÚMENES DE PUBLICACIONES PRINCIPALES MÁS LAS PUBLICACIONES ADICIONALES

Resúmenes en español y en inglés o, en su defecto, en el idioma habitual para la comunicación científica en su campo de conocimiento científico, técnico o artístico

10.1 Murray, Johari. (pending for 2023). “Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX” in *The Censoring in Children’s and Young People’s Literature during 20th Century Dictatorships. Reading Habits at Present.* Eds Ramón Tena Fernández and José Soto Vázquez. Under advanced contract with the Editorial Dykinson. Q1 in SPI ranking

El planteamiento del problema es: ¿Por qué se cuestionan los materiales y cómo podemos empezar a construir una teoría sustantiva del fenómeno de la censura en la literatura infantil y juvenil en los Estados Unidos? Y ¿cómo repercute en España? Desde el marco teórico de Nuevo Historicismo, el objetivo de esta se trata de examinar cómo del archivo dinámico y asincrónico de materiales relacionados con la literatura infantil y juvenil (LIJ) aborda cuestiones de censura y las direcciones futuras de los movimientos de censura, diversidad y justicia social en la LIJ. Mediante métodos mixtos de historiografía, se analiza muestras de diferentes archivos que se conectan con conversaciones internacionales actuales sobre censura, diversidad y la justicia social. Más específicamente se describe cómo el legado de la censura en los EE. UU. ha pasado del siglo XX al siglo XXI; se examina en qué manera estas prácticas de censura han interactuado con España durante el mismo periodo de tiempo; y se conecta y compara patrones de censura en la literatura infantil y juvenil en EE. UU. con los de España.

10.2 Murray, Johari. (forthcoming 2023). “African Futurism and Feminine Bildungsroman: Encountering Cartographies of the Black Galactic in the Binti Trilogy” in *Africana and American and Female in Young Adult Fiction.* Ed Ymitri Mathison. Under advanced contract with the University Press of Mississippi. Q1 in SPI ranking

Current children's literature and especially science fiction (which has traditionally been dominated by writers, especially male, not of African descent) presents an opportunity to investigate female protagonists who reflect the diversity and complexity of coming-of-age. The African-futurist trilogy, //Binti//, written by Nnedi Okorafor, offers a protagonist of the future who breaks with cultural traditions and questions prescribed social roles. The representation of feminism and the representation of ethnic diversity are two aspects in which this young adult (YA) science fiction work incubates. Fetson Kalua quotes Homi Bhabha as suggesting looking at the “postcolonial African identity as fluid, relational and always in flux,” while Victor Turner's liminal social change is “a process of celebrating dynamic spaces of cultural change characterized by shifting identities” (23 - 25). One can also see how the protagonist builds her identity, how she maintains it and how she transforms over time, following the bildungsroman style. Anniken Telnes Iversen comments “many twentieth- and twenty-first-century authors - especially female and minority authors - have reacted against and subverted 'the traditional bildungsroman' in order to assert alternative views of subjectivity and ways of becoming an adult” (11) . The female

protagonist is indicative of the concerns of her author and of the places and social times from which both the creator and the created arise. Okorafor describes external and internal changes of its protagonist that lead her to significant transformations. With this understanding, the female role, ethnic representation, and the use of bildungsroman are used to interrogate the female protagonist. *Binti* can be read as a feminist science fiction work that resists a Western social reaction, insofar as it can be mapped as a bildungsroman work within African Futurism.

10.3 Murray, Johari. (2021). "Educar en la igualdad y la diversidad a través de la literatura infantil y juvenil. Microestudio sobre las categorías de género, etnia y edad en tres obras norteamericanas." *History of Education and Children's Literature*. 16. p 349-370. Q4 in SPI ranking

La biblioteca escolar presenta una buena oportunidad de educar a los estudiantes como jóvenes lectores informados en temas de igualdad de género, en el concepto de etnia y en las actitudes hacia la edad, creando un espacio donde pueden negociar sus propios sentimientos y creencias. En este microestudio, según un criterio específico, examina tres libros infantiles y juveniles publicados en los Estados Unidos en las últimas tres décadas: un libro ilustrado, un libro de capítulos cortos y una novela para jóvenes adultos. Tratándose de muestras representativas, la investigación no pretende ser un estudio exhaustivo, sino exploratorio del potencial educador de la literatura en las tres categorías consideradas esenciales en la formación temprana, con una metodología y un marco teórico posmoderno que sirve como punto de partida para aplicar a muestras más grandes.

10.4 Murray, Johari. (2020). "Socio-cultural Positioning of Age Identities in Picturebooks." *Journal of Literary Education*. 137. 10.7203/JLE.3.17415. Universitat de València. Q1 in SPI ranking

Literal and metaphorical narrations of age are explored through two picturebooks published at the turn of the twenty-first century. The evolutionary Western understanding of the child, childhood and children's literature is briefly chronologized as a tension between pragmatic and philosophical concerns. Representations of age are seen as embedded in socio-cultural positions that implicate historical periods, geographic locations, and economic structures. Ethnicity and gender are similarly discussed as immanent features. It is presented that age is a biological phenomena as much as it is a performative social act of a culture. The ideas, feelings and events depicted in each book are studied from structuralists' and postmodernists' approaches with the intention to provide a complementary analysis of child representations in alignment with the adult presence and not necessarily with the condition of aetonomativity. The implications of this analysis point to possible applications in the design of age narrations in current and future literacies.

10.5 Murray, Johari. (in revision). "Holding Space in the Archives: Locating and Sustaining Children's and YA Literature of the African Diaspora." TBD

In a 2019 article in the *Lion and the Unicorn*, Karen Chandler expresses concerns about the

loss and suppression of books for children and young adults of the African Diaspora. Chandler asserts, "This is a pressing concern, even as new black authors writing for children emerge" (p 172). With similar concern, Nazera Sadiq Wright in *Black Girlhood in the Nineteenth Century* (2016) explains how she rescued the stories of middle class African American childhoods by finding them in unexpected places among archival sources and piecing them together. These recovered/reconstructed literatures from unexpected archival documents and material force readers of children's and YA literature to contend with the rich moving sources that reformulate the nature and needs of Black Spaces in children's and YA literature. Using Elijah Anderson's conception of Black Space, I contend that the archives are locations in which to thrive, create, build, regenerate and sustain children's and YA literature of the African Diaspora. By mixed methods of historiography, I present archival samples from the Schomburg Center in New York that connect with current international conversations. Examples of current international discussions taking place are Nadia Mansour and Michelle H. Martin's (2020) considerations of the entanglements about insider-outsider perspectives, authenticity, and literary power regarding the depictions of minoritized people in their article titled, "What Can Danish Multicultural Children's Literature and African American Children's Literature Learn from Each Other?" Another example is Élodie Malanda (2020) insights from her article titled "How an Afrofeminist Picture Book Gave the Impetus to a Discussion about Inclusive Children's Literature in France." From the theoretical framework of Third Space, this article discusses how the dynamic and asynchronous archiving of Black Spaces in children's and YA literature moves beyond traditional White constructs by piecing together sources, applying tools from Digital Humanities and incorporating emotion as method. Positioned from an international perspective as an African American researcher in Spain, I also argue that African Diaspora which makes up the Black Spaces in children's and YA literature necessitates what Eve Tuck calls desire-based research stance (in contrast to dysfunctional or lacking). This stance upholds the responsibility of respecting memory, claiming power, reducing harm and working from a place of sensitivity.

10.6 Murray, Johari. (forthcoming 2024). "Among the Mosaics: Values of Being from Ibi Zoboi's *Black Enough*" in *Contemporary Young Adult Literature and the Fashioning of Black and Brown Youth*. Ed Candice L. Pipes. Under advanced contract with the University Press of Mississippi. Q1 in SPI ranking

The call and response to "the physical, emotional, and intellectual stakes of black childhood," become ever more salient and distinctly defined as scholars are "responding to and interjecting in current social, political, economic, religious, historical, racial, sexual, and gender conversations" (Capshaw and Martin 2019, CFP: Pipes 2021). *Black Enough* (2019) edited by Ibi Zoboi is a collection of rich fictional short stories by prominent writers of children's and young adult (YA) literature whose backgrounds have been traditionally silenced, underrepresented or misrepresented. The stories in the collection engage with the diverse and many nuanced ways in which the "Black Experience" of young adults in the United States exists in contrast to problematic monoliths based on common tropes found in popular Western, British and American literature. Michelle H. Martin (2004) explains how

there are complexities and contradictions to defining a genre by author identities, intended audience or characters' experiences, yet African American children's literature as a genre that does seek definition and needs to be fully recognized in the American literary mosaic. Early evidence of these workings can be found during the first quarter of the twentieth century by DuBois' and colleagues who published *The Brownies' Book* (1920-1921). As literary grandchildren or great-grandchildren of inheritance from the Harlem Renaissance, children's and YA fiction writers such as Leah Henderson, Jason Reynolds, and Tracey Baptiste, among others, come together in Zobi's anthology to craft intersectional realities (Crenshaw 1989) and imaginations that help readers to identify: cultural values, pathways to authentic selves and challenges of placemaking while living and navigating as a young adult of African descent.

Lee A. Talley (Nel and Paul 2011) in a similar vein, questions the way in which "young adult" literature is defined, cautioning scholars to not forget its

"... occluded Romantic inheritance of narrower reading practices and antirevolutionary sentiment. The rich field of YA literature is indebted to a number of revolutions, including but not limited to the social movement of the 1960s and the backlash that followed them;..." (p 232)

Definitions of "being" by their very nature are dynamic and attention to the edges of race and age are part of the core discussion. The methodology of Critical Content Analysis (Johnson et al 2017) is used to examine how the short stories gathered in Zobi's collection highlight diverse adolescent trajectories, center situational life narratives and draw on the processes of becoming that rely on young adult agency. The authors demonstrate a necessary ability to reflect a deep understanding of the authentic needs, interests, sentiments and voice of the real, living young people their fictional characters represent. Moreover, the attentive reader can locate invitations in each work to consider the possible strategies in managing conflict, fostering positive outcomes or negotiating personal comfort levels. These examples are guideposts for young readers. Under the theoretical framework of New Historicism, the key question being answered by this chapter is: how by reading YA literature centered on diverse lives and perspectives of Black and Brown young people in America, readers can better access nuanced narratives, actionable plans and contextualized cultural values as they relate to ongoing social, cultural, economic and political meillu in which they may find themselves?

10.7 Murray, Johari. (2021). Book Review of *Nerds, Goths, Geeks, and Freaks: Outsiders in Chicana and Latinx Young Adult Literature*. Eds Trevor Boffone and Cristina Herrera. *International Research in Children's Literature*. 14. 234 - 236. 10.3366/ircl.2021.0401. Q1 in SPI ranking

Dedicated to 'weirdos and all those outsiders kids who grew up on the fringes', issues of ethnicity, gender, socio-economic pressures and geopolitical tensions are positioned as intersectional parts of composite identity variations among Latinx adolescents. Researchers focus on works that move away from and directly challenge the 'cholo', 'homeboy' tropes that play into monolithic, negative stereotypes. By using current examples of types of

storytelling and kinds of stories being told through young adult (YA) books, plays and other artforms, the authors reinforce their call for greater attention to Latinx adolescents who participate in Western fringe societies. These fringe societies or outsider populations are identified in the book's title as 'nerds, goths, geeks and freaks'.

10.8 Murray, Johari. (2019). Book review of *Mary Sumner: mission, education and motherhood: thinking a life with Bourdieu* by Sue Anderson-Faithful. *Paedagogica Historica*. 56. 1-3. 10.1080/00309230.2019.1637443. Q2 in SPI ranking

Anderson-Faithful presents a keenly researched chronicle of Mary Sumner (1828-1921), the founder and president of the Winchester diocesan organisation, Mothers' Union. Prefaced by a timeline, the book's eight chapters are divided into three sections followed by supplemental tables and appendices. Photos are also included, interspersed among the different sections. Well structured with an easy chronological flow, Anderson-Faithful organizes Sumner's life events as they happened amidst the context under which they occurred, using French philosopher Pierre Bourdieu's analytical tools.

10.9 Murray, Johari. (2018). Article Review "Linguistic Continuity in Group Labeling" in *Reading Primers International*.

In Federico Guillermo Serrano-López and Miguel Somoza-Rodríguez's article "Social Constructs Regarding the Physical and Sexual Energy of Whites, Indigenous South Americans and Blacks in Spanish and Colombian Primary School Reading Books Between 1900 and 1960," published in *History of Education*, 46:5, 2017, both researchers provide a compelling exploration of how religious, medical and political ideologies of the past century determined "hidden agendas" present in popular reading books of young school children in Spain and Columbia. With strong historical insight, they pair various examples from primary sources as a way to elucidate their three major concerns; biased depictions of race, physical and sexual hierarchy based on race, and cross national comparisons of these variables between Spain and Colombia. The article demonstrates how the imposed social constructs of race and sexuality are propagated in childhood through reading books and textbooks. It also provides an overview of how shifts in power and influence impacted the content and wording of those educational resources.

10.10 Mahamud-Angulo, Kira, Murray, Johari, Wendelin Sroka and Joanna Wojdon. (2018). *Reading Primers International (RPI)*. 15 Newsletter, published by the International Society for History.

In the editorial of the last issue of RPI we have mentioned the strong link between religious education and beginning reading instruction in the history of schooling in Europe and beyond. The complex nature of this relationship has been demonstrated anew in the panel "Learning to Read with Catechetical Texts – Historical Approaches", organized by the Reading Primers SIG as part of the IGsBi conference "Religion and Educational Media" in October 2017 in Augsburg, Germany. We are pleased that the panel has not only delivered valuable insights but also served as a starting point for a new project idea on catechism primers in

Europe (see 3 of this issue). It is no less a pleasure to inform you that Johari Murray, Cáceres (Spain) has joined the editorial team of RPI. Johari brings in, among others, a non-European perspective. She can be reached through [jnals.cc\(at\)gmail.com](mailto:jnals.cc(at)gmail.com). Madrid/Cáceres/Essen/Wrocław, April 2018.

**OTRAS APORTACIONES
CIENTÍFICAS DERIVADAS
DIRECTAMENTE DE LA TESIS
DOCTORAL**

Otras aportaciones científicas derivadas directamente de la tesis doctoral. – Informe con el factor de impacto y cuartil del Journal Citation Reports (SCI y/o SSCI), SCOPUS, Sello de Calidad FECYT o de toda base de datos selectiva y con factor de impacto de referencia del área en el que se encuentran las publicaciones presentadas.

In considering additional scientific activities and contributions, please know that I have presented at various international conferences and this dissertation gives evidence to the fact that I have also published several articles internationally about ChYAL with a special focus on diversity, inclusion and social justice. As an invited speaker, conference presenter, workshop facilitator, scholarly author, educational entrepreneur, teacher and mentor, I have had many varied opportunities to engage in work that supports the overall vision and attitude of my doctoral thesis. For many years, I have taught courses on language, literacy, culture and ChYAL in English and Spanish. I continually volunteer as Language Editor and Peer Reviewer for professional organizations. The work involves text editing, content critique and specific recommendations for academic papers about to be published. I have served as a support peer and mentor to colleagues in the field of English, Spanish and ChYAL.

My published research and works speak to the merit of my scientific integrity, organizational ethics, professional values and special skill set with noted compassion toward humanity. Working from a task based-results-oriented mindset, I have maximized my unique cross functional knowledge reserves, amplified my bilingual language abilities in Spanish and English and shared my personal multicultural and transnational knowledge repositories. Positioned as a minority woman in domestic and international, academic and administrative spaces of privilege and power, I have acquired unique perspectives which inform my research and mode of navigation in higher education. Living and working between the United States and Spain bridges America and Europe in an extremely nuanced way. Speaking

and listening, writing and reading with English and Spanish, give strong credence to long held notions about the benefits of extended epistemological network understandings to foster cross cultural and transnational exchange.

The completion of this dissertation has been a culminating achievement and a synergistic step from my previous interests and experiences. As a pedagogue and life-long learner, I have occupied very diverse classrooms of children, adolescents, university students and professionals. I have taught communication skills, cultural sensitivity, learning skills in conjunction with other language and literacy content. I have worked in university administration supporting Spanish language and cultural programs designed for university students from around the world. I have also taught Spanish courses to university students from various parts of the United States. For some years, I worked as a specialist for Deaf and Hard of Hearing students. Attuned to each highly specific context, the importance of diversity, inclusion and social justice were always at the heart of all of these experiences, complemented with relevant reading materials and student centered learning.

A significant moment of achievement for me was the creation and execution of a childhood dream: establishing an English language and American culture learning center. This business project lasted for several years in the city of Cáceres leaving a noticeable sociocultural mark in my immediate community. The multidimensional center focused on English language learning varieties and diverse U.S. cultural appreciations. I particularly promoted early reading behaviors in children, making available to my students, their families and clients a library of more than 1,500 titles (most of them ChYAL books and several bilingual). I encouraged and demonstrated for parents how to read to and with their children in English.

I conducted multiple workshops, storytimes, special projects and helped students write poetry and perform plays they had written themselves. My center offered a richer and more nuanced understanding of English language varieties and accents, as well as recognizing the diverse cultural composition of the United States in comparison to the other language centers in my city. I worked directly from my unique positionality and critical stance of having grown up, educated and worked in the cosmopolitan New York metropolitan area.

As a teacher, scholar and researcher, I am aware of and have access to books from ChYAL involving characters from diverse backgrounds. I have participated in different purchasing programs designed especially for educators to build and normalize diversity, inclusion and social justice among book choices for students. Normalization of diversity, inclusion and social justice is an ongoing skill that continuously needs to be refined as time, location and demographics shift. In order to promote self-selection skills of diverse books in young readers, diversity skills must be modeled and diverse books must also be available to readers. I have actively sought out and made significant personal investments in ChYAL products and I am an active member in several academic organizations and frequent user of public libraries. It is from this dynamic and multifaceted relationship with ChYAL built along the years that I am able to research diversity initiatives, inclusion ideologies and social justice movements within the field of ChYAL. Lists of other scientific activities and contributions I have made to the field derived directly from the doctoral thesis are detailed in the following sections.

Memberships

IRSCl	International Research Society for Children's Literature
ANILIJ	Asociación Nacional Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil
SEDHE	Sociedad Española de Historia de la Educación
ChLA	Children's Literature Association
SCBWI	Society of Children's Book Writers and Illustrators
YASA	Young Adult Studies Association
CLA	Children's Literature Assembly
RP-SIG	Reading Primers Special Interest Group of the International
IGSBI	Society for Historical Systematic Research on Textbooks and Educational Media

Comunicaciones internacionales

Murray, Johari (2022). "Legados de la censura de la LIJ estadounidense en el siglo XX". Congreso Internacional: La Censura de la Literatura Infantil y Juvenil en las dictaduras del siglo XX. Hábitos de Lectura en la actualidad. La Universidad de Zaragoza and la Universidad de Extremadura, Spain.

Murray, Johari (2022). "What the Archives Tell about the Future: Diversity Ideologies in Children's and YA Literature". 18th Annual Yale Bouchet Conference on Diversity and Graduate Education: The Future of the Academy in the Midst of Uncertainty. Yale University, USA.

Murray, Johari (2021). "Aesthetics and Entanglements of Diversity Ideologies: from the Council on Interracial Books for Children to We Need Diverse Books". IRSCl21: Tramados Estéticos y Pedagógicos. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Murray, Johari (2021). "Brian K. Vaughan's Saga As a Mediator of Contemporary Perspectives and Ideologies". Picturebooks and Graphic Narratives In Education and Translation: Mediation and Multimodality. Nova University, Portugal.

Murray, Johari (2021). "Child Place and Space Making through Temporal Imaginations Established in Picture Books". The IX Conference on Childhood Studies: Childhood and Time. Tampere University, Finland.

Murray, Johari (2021). "Black and Brown Girlhood in America: Teaching through Children's Literature". 17th Annual Yale Bouchet Conference on Diversity and Graduate Education: Our Social Justice Imperative: Shifting Societal Norms. Yale University, USA.

Murray, Johari (2021). "Modern Representations of Childhood in African American Picturebooks." *GESA: Forging Identities: Agency, Voice, and Representation in African American Literature and Beyond*. Howard University, USA.

Murray, Johari and Kira Mahamud (2020). "Diversity and Uniformity in Children's Literature Programs in Tertiary Institutions: The Case of Primary Education Teacher Training in Spain". *Fostering Dialogue: Teaching Children's Literature at University*. University of Arizona, University of Waikato and Universidad de Padua, International.

Murray, Johari (2020). "Modern Girlhood in America: A Look at Intergenerational Female Relationships in Four Children's Books". *Conceptions of Girlhood Now and Then: 'Girls' Literature and Beyond*. Linnæus University, Sweden.

Murray, Johari (2020). "Ficción juvenil del futurismo africano como un acercamiento al Bildungsroman femenino". *II Congreso Internacional CreadorAS en la Educación Literaria e Intercultural*. Universidad de València, Spain.

Murray, Johari (2019). "Sociocultural Positioning of Age Identities in Picturebooks". *Age Narratives Workshop* Goethe University, Frankfurt, Germany.

Murray, Johari (2014). "La aventura empresarial. Lo que me hubiera gustado saber y nunca me contaron". *Fundación Mujeres*. Cáceres, Spain.

Murray, Johari and Niambi A. Murray. (2012). "Human Rights in the USA". *Paideuterion School*. Cáceres, Spain.

Murray, Johari (2011). "Retos y oportunidades del actual entorno socio económico: empresarias en el escenario 2.0". *Fundación Mujeres: Round Table Moderator*. Cáceres, Spain 2011.

Murray, Johari (2011). "Not a Language School". *Fundación Mujeres: Entrepreneur/Presenter*. Cáceres, Spain.

Docencia y contribución a la comunidad científica

20+ years experienced, highly organized, flexible, task based-results-oriented educational professional with cross functional skill sets which encompass domestic, international, academic and administrative experiences. Her broad scope of knowledge and abilities in navigating across various educational sectors supports her adaption to and growth into increasingly complex roles and environments. Her vitality to explore and to serve in distinct educational arenas is characterized by curiosity, optimism and determination.

Course Facilitator Feb 2020/2021
Centros de Profesores y de Recursos de Extremadura Extremadura, Online
Teach primary and secondary school teachers phonics strategies for teaching English to and building literacy among their students
Engage, advise and support all teachers and administrators regarding English language needs.

Workshop Facilitator Nov 2020
Autonomous University of Barcelona Online
Research on Literary Education
Impartir dos talleres, *Locating Age Constructions* and *Diversity Representations in Picturebooks* a alumnos del Master Erasmus Mundus *Children's Literature and Culture*.

Social Studies Teacher Aug 2016 - Aug 2018
Windsor Preparatory School (accredited by the University of Cambridge)
Nassau, Bahamas
Teach years 7, 8, and 9 middle school social studies beginning with prehistory to modern times spanning all regions of the world and year 10 IGCSE Modern History.
Advise and support students from seventh year to ninth year. 18 students per class.

Educational Entrepreneur Jan 2011 - July 2015
Johari's Not A Language School (JNALS) Cáceres, Spain
Research, design and execute original business /financial plans for private English language/American culture center (9690 sqft) including multi-media room and 1,000 volume children's library serving 80 -100 clients.
Direct and teach student-focused, culturally diverse, English language programs for 80± children, adolescents and adults. Average class size 7 students.
Prepare and participate in a weekly talk show "English with Johari" on major Spanish radio station (COPE) with a regional audience of 279,000 listeners.
Implement local marketing/ publicity plans which leverage a diverse student body in terms of ethnicity, socioeconomic status and special needs in an otherwise homogeneous population of 100,000 people.
Ensure positive growth for each consecutive year of operation.

Chief Administrative Executive: Spanish Study Abroad Programs Sept 2006 – Dec 2011
University of Extremadura Cáceres, Spain
Engage, develop and ensure cadence of successful execution of over 40 programs as per objectives and policies established by the Director of Spanish for International Students.
Pre-interview, pre-select and help supervise 5 language teachers and 3 administrative assistants.
Implement strategic initiatives and activities which serve over 400 students from over 30 countries.
Control quality of service through best practices and continuous student and teacher evaluations, interviews, retention of unique service providers' and other initiatives. Manage program budgets.
Participate in local and global development and outreaches including ICEF and NAFSA.

- Bilingual Educational Hearing Specialist
Philadelphia Board of Education
Jun 2004 - Jun 2006
Philadelphia, PA
Assess and address the language, learning and communication skills for a caseload of 60±, Pre K - 12 students with recognized hearing impairments.
Collaborate with 60± teams of educational professionals and outside agencies to meet students' needs and scaffold future learning. Each team consists of 3 to 10 members. Train teachers in differentiated instruction.
Provide actionable solutions to school, home and outside agency challenges.
- Spanish Teacher
Solebury School
Feb 2003 - Jun 2003
New Hope, PA
Teach three classes of high and middle school Spanish. Three levels, 20 students per class.
Teach Afro-Latino dance as an extracurricular activity to build self esteem in students.
- Creative Collaborator
Educational Testing Service (ETS)
Dec 2002 -Dec 2003
Princeton, NJ
Develop, create, search and select authentic text materials and questions for the national Advanced Placement exams for college credit in Spanish as a foreign language.
- Student Teacher
Public School No. 347: English and ASL
Jun 2002 - Aug 2002
New York, NY
Prepare, teach and analyze outcomes of highly detailed, carefully structured, learning/inquiry theory based, English Language Arts and reading units for 25± deaf students in P-8 grade.
- Substitute Teacher / Spanish Interpreter
Pennsylvania School for the Deaf
Jan 2002 - Jun 2002
Philadelphia, PA
Substitute the head classroom teacher of deaf students from P- 8 grade.
Aver. 10 students/class.
Provide daily support to all students and teachers throughout the school day.
Translate and interpret among Spanish, English and American Sign Language (ASL).
- Spanish Lecturer
University of Pennsylvania,
Department of Romance Languages
Aug 2001 - Jan 2002
Philadelphia, PA
Impart three, intermediate level, undergraduate courses of Spanish and culture.
- Student Teacher
Public School No. 76: A. Philip Randolph
Sept 2000 -Jun 2001
New York, NY
Teach inquiry-based, cross curricular units for 6 deaf students 8-10 years old, integrating theory with practical application, while analyzing and synthesizing data from their language performance in English, Spanish and ASL in the development of their individual and group curriculum.

Bilingual Teacher: Practicum Sept 2000-Dec 2000
Public School No. 10: bilingual bicultural New York, NY
Teach and evaluate reading lessons in English and Spanish for grade 3.

Substitute Teacher Sept 1999 -Jun 2000
Oxford University, Private school Oxford, MS
Teach for K – 7 teachers in their absence including extracurricular activities.
Develop positive rapport with school faculty, staff, students and families.

Spanish Lecturer Aug 1998 - Jan 1999
University of Mississippi, Department of Modern Languages Oxford, MS
Teach two intermediate undergraduate Spanish courses.

Más contribuciones a la comunidad científica

(In the form of conference attendee, workshops participant and Teaching Accreditations)

Online Certification of Professional Achievement in Narrative Medicine (pending).
IRSCL Mentor, International 2021 - Present.
New York State Certified Teacher. 2017.
Connecticut State Certified Teacher. January 2016.
Third Annual Edmund Gordon Lecture with Dr. Sonia Nieto, New York, NY, 2015.
Dignity for All Students Act (DASA), New York, NY, 2015.
NAFSA Conference: International Education, Los Angeles, California 2009.
NAFSA Conference: International Education, Washington, District of Columbia 2008.
ICEF: International Education Fair, Beijing, China 2008.
ICEF: International Education Fair, Berlin, Germany 2008.
ASELE: Asociación para la Enseñanza del Español, Lengua Extranjera, Cáceres, Spain 2008.
Penn Working Group in Language, Philadelphia, PA, 2005.
The Society for Text and Discourse, Madrid, Spain, 2003.
The Association of Applied Linguistics, Arlington, VA, 2003.
One Book, One Philadelphia: Lecture Series, Philadelphia, PA, 2003.
ACTFL: "Oral Proficiency Interview," Philadelphia, PA, 2001.
Amnesty International: "Teach Truth to Power Conference," New York, NY, 2001.
Certificate of Completion: "Authors in the Classroom Training," New York, NY, 2001.
BookTalk: "The Children Are Watching: How Media Teaches Diversity," New York, NY, 2000.
Professional Development Certificate Bilingual Bicultural, New York, NY, 2000.
Chiseling Out the Argument: "Persuading Students in English Classrooms," NY, NY, 2000.
Sign Communication Proficiency Interview (SCPI), Philadelphia, PA, 2002.
School Violence Prevention and Intervention Training , New York, NY, 2001.
Child and Substance Abuse Detection and Reporting , New York, NY, 2001.
English Language Professional Assessment – Classroom, Albany, New York, 2001.
Target Language Professional Assessment - Spanish, Albany, New York, 2001.
Assessment of Teaching Skills – Written, Albany, New York, 2000.
Liberal Arts and Sciences Test, Albany, New York, 1999.

BIBLIOGRAPHY

Anzaldúa, G. and Keating, A. L. (2002). *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation*. New York: Routledge.

Ariès, P. (1972). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.

Ayyildiz, N. E. (2018). *British Children's Adventure Novels in the Web of Colonialism* (PhD Dissertation as a Book). U.K.:Cambridge Scholars Publishing.

Bhaba, H. (2004). *Location of Culture*. New York: Routledge.

Banfield, B. (1998) "Commitment to Change: The Council on Interracial Books for Children and the World of Children's Book." *African American Review*. Spring, 1998, Vol. 32, No. 1, pp. 17-22.

Bayot, J. (2004). "Nancy Larrick, Author of Guide to Children's Reading, Dies at 93." *New York Times*. 21 Nov. 2004.

Belsey, C. (1985). *The Subject of Tragedy*. London: Routledge.

Benjamin, C. G. (1984). *U.S. books abroad : neglected ambassador*. US Department of Education. National Institute Of Education and Educational Resources Information Center. ERIC Number: ED257081. Washington, D.C.: Library of Congress.

Bernstein, R. (2013). *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York: NYU Press.

Bickmore, S. T. and S. P. Clark, Eds. (2019). *On the Shoulders of Giants: Celebrating African American Authors of Young Adult Literature*. New York and London: Rowman & Littlefield Publishers.

Bishop, R. S. (1990)." Mirrors, windows, and sliding glass doors." *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*. Vol 6: No.3, pp. ix–xi.

Botelho, M^{aj}. (2021)."Reframing Mirrors, Windows, and Doors: A Critical Analysis of the Metaphors for Multicultural Children's Literature." *Journal of Children's Literature*. Vol 47: No. 1, pp. 119–126.

Braden, E. G. and S. C. Rodriguez. (2016). "Beyond mirrors and windows: A critical content analysis." *Journal of Language and Literacy Education*. Vol 12: No. 2, pp. 56–83.

Brooks, W. M. and J. C. McNair. (2015). "Expanding the Canon: Classic African American Young Adult Literature." *The ALAN Review*. Vol. 42: No. 2, pp. 15 -23.

Ibd. (2009). "But This Story of Mine Is Not Unique: A Review of Research on African American Children's Literature." *Review of Educational Research*. Vol.79, No.1, pp. 125–162. Available at: <http://www.jstor.org/stable/40071163>

Buckley, P. J. (2016) "Historical Research Approaches to the Analysis of Internationalisation." *Management International Review*. Vol. 56, pp. 879– 900.

Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. *Theatre Journal*, Vol. 40, No. 4. (Dec., 1988), pp. 519-531.

Ibid. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Capshaw, K. (2014) "Ethnic Studies and Children's Literature: A Conversation between Fields." *The Lion and the Unicorn*, Vol 38, No 3, (Sep 2014), pp. 237-257.

Carspecken, (1996). *Critical Ethnography In Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge.

Chall, J. S., Radwin, E., French, V. W., & Hall, C. R. (1979). *Blacks in the World of Children's Books*. *The Reading Teacher*, Vol. 32, No. 5, pp 527–533. <http://www.jstor.org/stable/20194821>

Chandler, K. (2019) "Uncertain Directions in Black Children's Literature." *The Lion and the Unicorn*. Vol. 43, No. 2, pp. 172-181.

Coats, K. (2018). *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature*. New York and London: Bloomsbury.

Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Colomer, T., Kümmerring-Meibauer, B., & Silva-Díaz, C. (Eds.). (2010). *New Directions in Picturebook Research*. London and New York: Routledge.

Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum*. 1989, 1, Article 8.

Dahlen, S. P. (2020) "'We Need Diverse Books': Diversity, Activism, and Children's Literature," in N. op de Beeck (ed.), *Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods, Literary Cultures and Childhoods*, pp. 83 - 108.

Dahlen, S. P. and L. Kanani'opua Pelayo-Lozada.(2013). "Day of Diversity Extending the Dialogue, Encouraging the Action." *Children and Libraries*, Fall 2013, pp. 23-27.

Doğan, E. (2005). "New Historicism And Renaissance Culture," *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 45,1, p 77-95.

- Dubois, W. E. B. (1903). *The Souls of Black Folk*.
- Ibid. (1920). *Darkwater: Voices from Within the Veil*. New York: Washington Square Press.
- Du Gay, P. Hall, S. Mackay, J.H. and Negus, K. (1997). *Doing Cultural Studies*—The Story of the Sony Walkman. London: Sage.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología: Una introducción*, Barcelona: Paidós, pp. 13-55.
- Ebarvia, T. (2019). "Why Diverse Texts Are Not Enough," *Literacy Today*. International Literacy Association (ILA). July/August 2019, Vol. 37, Iss. 1, p. 41. <https://triciaebarvia.org/2019/07/18/why-diverse-texts-are-not-enough/>.
- Eisenstein, Z. (1979). *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*. New York: NYU Press.
- Emery, M. (1986). Introduction, in M.Emery (ed.) *Qualitative Research*, Canberra: Australian Association for Adult Education.
- Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. Trans. by C. L. Markmann. New York: Grove Press.
- Fervert, U. et al. (2014). *Learning How to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870 -1970*. U.S.A.: Oxford University Press.
- Fiske, E.B. (1978). "Children's Books Depicting Blacks While Rising, Are Still Only 1 in 7." *New York Times*. 8 Jan. 1978.
- Fitzsimmons, R. and Wilson, C. A., Eds (2020). *Beyond the Blockbusters: Themes and Trends in Contemporary Young Adult Fiction*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Fox, D. L. and K. Short, editors (2000). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- García González, M. (2017). *The Stories We Tell Children About Immigration and International Adoption*. New York: Routledge.
- García González, M. and X. Minguez Lopez. (under review). "Diversity and Homogeneity in Spanish-language Picturebooks with Nonhuman Characters." *Intercultural Education*.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation Of Cultures*. New York: Basic Books.
- Greenblatt, S., ed., (1982). *The Power of Forms in the English Renaissance*. Norman, Okla.: Pilgrim Books
- Halko, G. A. and S. Dahlen. (2018). "Editors' Introduction," *Research on Diversity in Youth Literature*. Vol. 1 : Iss. 1 , Article 2. Available at: <https://sophia.stkate.edu/rdyl/vol1/iss1/2>

Hardcastle, M, Usher, K And Holmes, C. (2006). "Carspecken's Five-Stage Critical Qualitative Research Method: An Application To Nursing Research," *Qualitative Health Research*. 16. p 151-61.

Hazard, P. (1944). *Los libros, los niños y los hombres*. 1988 Traducción de Mariá Manent. España: Editorial Juventud.

Hendrick, H. (1992). "Children and Childhood," *ReFRESH: Recent Findings of Research in Economic & Social History*. Autumn 15, pp. 1-4.

Hollindale, P. (1988). *Ideology and the Children's Book*. Oxford: Thimble Press.

Hooks, b. (1990). *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston, MA: South End Press.

Horning, K. T. (2010). "Can Children's Books Save the World? Advocates for Diversity in Children's Books and Libraries." May Hill Arbuthnot Honor Lecture. *Children and Libraries*. Winter 2010, pp. 8-16.

Ibid. (2014). "Children's Books: Still an All-White World?" *School Library Journal*. 1 May 2014. Available at:
<https://www.slj.com/?detailStory=childrens-books-still-an-all-white-world>

Ibid. (2015). "Milestone for Diversity in Children's Literature and Library Services." *Children and Libraries*, pp. 7- 11.

Hunt, P. (2006). *Understanding Children's Literature*. Second Edition. New York: Routledge.

Hunt, P and Ray, S. (1997). *International Encyclopedia of Children's Literature*. New York: Routledge.

Huyck, D., S.P. Dahlen, and M.B. Grif"n. "Diversity in Children's Books 2015 infographic." sarahpark.com blog, 14 September 2016. Available at:
reading-spark.wordpress.com/2016/09/14/picture-this-reflecting-diversity-in-childrens-book-publishing.

Huyck, D. and S.P. Dahlen. "Diversity in Children's Books 2018." Created in consultation with Edith Campbell, Molly Beth Grif"n, K.T. Horning, D. Reese, E.E. Thomas, and M. Tyner, with statistics compiled by the Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison, sarahpark.com blog, 19 June 2019, <http://ccbc.education.wisc.edu/books/pcstats.asp>. Retrieved from <https://reading-spark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>.

Ishizuka, K. (2018). "Can Diverse Books Save Us? In a Divided World, Librarians are on a Mission," Available at: <https://www.slj.com/?detailStory=can-diverse-books-save-us>.

Jimenez, M. (2021). *Side by Side: US Empire, Puerto Rico, and the Roots of American Youth Literature and Culture*. US: University Press of Mississippi.

Johnson, D. (2009). "1965 September 11 The Council on Interracial Books for Children" in *A New Literary History of America*. Edited by Greil Marcus and Werner Sollors. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. pp. 928 - 931.

Johnson, H. Mathis, J. and Short, K., eds. (2017). *Critical Content Analysis of Children's and Young Adult Literature: Reframing Perspective*. New York: Routledge.

Jones, N. H. et al(2019). *A New Origin Story: The 1619 Project*. New York: One World.

Joosen, V. (2020). "Just Listen Silence, Silencing and Voice in the Aesthetics, Reception and Study of Children's Literature." *International Research in Children's Literature*. Vol 13.1 Supplement, July 2020, pp. 111-126.

Karl, J. (1966). "An Editor's Point of View: Enough for All" *Interracial Books for Children*. Vol. 1: No. 1, Summer 1966, p 1.

Kendi, I. X. (2016). *Stamped from the Beginning: The Definitive History of Racist Ideas in America*. New York: Bold Type Books.

Keyes, M. T. and McGillicuddy, Á., eds. (2014). *Politics and Ideology in Children's Literature*. Dublin and Oregon: Four Courts Press.

Krishnaswami, U. (2019). "Why stop at windows and mirrors? Children's book prisms." *The Horn Book Magazine*. January/February, pp 54–59.

Kumaravadivelu, B. (1992). Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher. *The Modern Language Journal*. 76, 1, 41-49.

Ibid. (2003). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*. 22,4, 539-550.

Lakoff, G. and M. Johnson (1984). *The Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lamphere, L. (1994). "Afterword: Spaces of Identity: Rejecting the Hegemony of Assimilation." *Identity and the Second Generation: How Children of Immigrants Find Their Space*. edited by F. G. Nibbs and C.B. Brettell, Vanderbilt University Press, pp. 205–18.

Larrick, N. (1965). "The All-White World of Children's Books." *New York Times*. 11 Sept. 1965. *The Saturday Review*.

L'Eplattenier, B. E. (2009) "An Argument for Archival Research Methods: Thinking Beyond Methodology," *College English*, September 2009, Vol. 72, No. 1 (September 2009), pp. 67-79.

Lewis, D. (2001), *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London and New York: Routledge.

Linder, R and F. Falk-Ross (2020). "Preservice Teachers Taking a Critical Stance When Examining Children's Literature." *Literacy Research and Instruction*. Vol 59, No. 4, pp 298-323. DOI: 10.1080/19388071.2020.1777228

Lourde, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Crossing Press Feminist Series.

Mahamud-Angulo, K. (2020). "Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística," *Revista Brasileira de História da Educação*. January 2020, Vol. 20, No.1. DOI: 10.4025/rbhe.v20.2020.e097

Martin, M.H. (2004). *Brown Gold: Milestones of African American Children's Picture Books, 1845 - 2002*. London and New York: Routledge.

Martin, M.H. and N. Mansour. (2020). "What Can Danish Multicultural Children's Literature and African American Children's Literature Learn from Each Other?" *Literary Histories in Dialogue. Barnboken: Journal of Children's Literature Research*. Vol. 43.

Martínez-Roldán, C. (2013). "The Representation of Latinos and the Use of Spanish: A Critical Content Analysis of Skippyjon Jones," *Journal of Children's Literature*, Vol. 39, No. 1, pp. 5-14.

Ibid., ed. (2022). *Latina Agency through Narration in Education (Language, Culture, and Teaching Series)*. New York: Routledge.

McAndrew, M. (2010). "Selling Black Beauty: African American Modeling Agencies and Charm Schools in Postwar America," *OAH Magazine of History*, Vol. 24, No.1, pp. 29–32 Available at: <http://www.jstor.org/stable/40506025>

McCallum, R. and J. Stephens.(2011). "Ideology and Children's Books." in *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Edited by S.Wolf, K.Coats, P. Enciso, and C.Jenkins. New York: Routledge, pp. 359-71.

McNair, J. (2016). #We need mirrors and windows: Diverse classroom libraries for K–6 students. *The Reading Teacher*, Vol. 70: No. 3, pp. 375–381.

Meek, M. (2001). "What Do We Tell Our Children," *Children's Literature and National Identity UK and US*: Trentham Books, pp. 31 - 58.

Menand, L. (2018). *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America*.

Mills, J. E., R. Loza, B.J. McDaniel, N. Mansou, K. Chandler, and M.H. Martin. (2021) "Many Hands Make Rich Work: Mentorship and Collaboration in a Diverse Scholarly

Space," *Research on Diversity in Youth Literature*. Vol. 3, Iss. 1 , Article 13. Available at: <https://sophia.stkate.edu/rdyl/vol3/iss1/13>

Martínez Torrón, D. (2011). "Ideología y Literatura" *Liburna*, Vol 4, pp. 217-222.

Meek, M. Ed. (2001). "What Do We Tell Our Children," In *Children's Literature and National Identity*. UK and USA: Trentham Books.

Mindich, D. T. Z. (1998). *Just the Facts: How "Objectivity" Came to Define American Journalism*. New York and London: New York University Press.

Morris, M. (2014). *Black Stats: African Americans by the Numbers in the Twenty-first Century*. New York: The New Press.

Myers, C. (2014). "The Apartheid of Children's Literature." *New York Times*. 15 March 2014.

Myers, Walter. (1986). "I Actually Thought We Would Revolutionize the Industry," *New York Times*. 6 Nov. 1986.

Ibid (2014). "Where Are The People Of Color In Children's Books?" *New York Times*. 15 March 2014.

Naidoo, B. (2014) Keynote: 'What Is and What Might Be' IBBY Conference, pp. 1 -10.

Naidoo, J.C. and Dahlen, S.P., Eds. (2013). *Diversity in Youth Literature*. Chicago: American Library Association.

Nel, P. and Paul, L., eds. (2011). *Keywords for Children's Literature*. New York: New York University Press.

Nikolajeva, M. (2016) "Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body." *International Research in Children's Literature*. Vol. 9, No. 2, pp 132-45. Available at: <https://www.eupublishing.com/doi/full/10.3366/ircl.2016.0198>

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work* (1st ed.). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>

Paul, P. V. and Quigley, S. P. (1994). *Language and Deafness*. Second Edition. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Ramsey, A. E. et al (2010) *Working in the Archives: Practical Research Methods for Rhetoric and Composition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Reese, D. (2000). "Contesting Ideology in Children's Book Reviewing" *Studies in American Indian Literatures (SAIL)*. Vol. 12, No. 1. Spring 2000, pp. 37-55.

Ibid. (2015) "Join the Diversity Discussion," *Children and Libraries*. January 2015, p. 40.

Ibid. (2019) "An Indigenous Critique of Whiteness in Children's Literature" *Children and Libraries*, Digital Supplement. August 2019, pp. 1-11.

Reynolds, R. (2010). *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. New York: Palgrave MacMillan.

Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. United States: Southern Illinois University.

Rubin, E. V. and Watson, E. S. (1987). "Disability Bias in Children's Literature," *The Lion and the Unicorn*. Vol. 11, pp. 60 - 67.

Rudd, D. (2013). *Reading the Child in Children's Literature.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage.

Sands-O'Connor, K. (2021) "Power Primers: Black Community Self-Narration, and Black Power for Children in the US and UK," *Research on Diversity in Youth Literature*. Vol. 3: Iss. 1 , Article 7. Available at: <https://sophia.stkate.edu/rdyl/vol3/iss1/7>

Santos, B. S. and Meneses, M. P. (2020). *Knowledges Born In The Struggle: Constructing the Epistemologies of the Global South*. London and New York: Routledge.

Saju, Y. (2016). *Spatiality of Social Life: A Model of Spatial Complexes*. Dissertation. Mahatma Gandhi University.

Schulte-Cooper, L. (2015) "Awards that Celebrate Diversity in Children's Literature," *Children and Libraries*, pp. 34- 35.

Short, K. G. (2018). "What's Trending in Children's Literature and Why it Matters." I, Vol. 95, No. 5, pp. 287-298.
University Readers <https://search.proquest.com/docview/2036727382>.

Shotter, J. and Gergen, K. J. (1989). *Texts of Identity*. Vol. 2, Worcester: Sage Publishing.

Silva, S G. D., and J. J. Tehrani. (2016). "Comparative Phylogenetic Analyses Uncover the Ancient Roots of Indo-European Folktales." *Royal Society Open Science*, Vol. 3, No. 1, pp. 11. PubMed,
http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R05331268, doi:10.1098/rsos.150645.

Selfa, M. (2015). "Estudios Científicos Sobre Literatura Infantil Y Su Didáctica: Revisión Bibliográfica (2000- 2014)." *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, No. 13, pp. 65. CrossRef, doi:10.18239/ocnos_2015.13.04.

Smith, Stephanie. "The Hidden Child: The Impossibility of Defining Children's Literature." Senior Projects Spring 2013, 2013, https://digitalcommons.bard.edu/senproj_s2013/175.

Solís, Pedro J. *El Yo Narrativo: Un Viaje Desde La Filosofía Moderna Hasta Las Ciencias Cognoscitivas*.

So, R.J. and Wezerek, G. "Just How White Is the Book Industry?" *New York Times*. 11 Dec.2020.

<https://www.nytimes.com/interactive/2020/12/11/opinion/culture/diversity-publishing-industry.html>

Spitz, E. H. (1999). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale Univ. Press.

Ibid. *Subjectivity in Asian Children's Literature and Film : Global Theories and Implications*. Routledge, New York, 2013. NDL-OPAC, [https://ebookcentral.proquest.com/lib/\[SITE_ID\]/detail.action?docID=1075015](https://ebookcentral.proquest.com/lib/[SITE_ID]/detail.action?docID=1075015).

Spivak, G. C. (1985). "Can the Subaltern Speak?" in Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds) *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan

Stephens, J. (2003). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.

Stewart, S. L. (2004). "Genre, Ideology, and Children's Literature." In *Twenty-First-Century Feminisms in Children's and Adolescent Literature*, Edited by R. S. Trites. Illinois State University Press.

Svartvik, J. and Leech, G. (2006). *English: One Tongue, Many Voices*. Great Britain: Palgrave MacMillian.

Taxel, J. "Multicultural Literature and the Politics of Reaction." *Teachers College Record*. Vol. 98, No. 3, Spring 1997, pp. 417-448.

Ibid. "Children's Literature: Ideology and Response." *Curriculum Inquiry*. Vol. 18, No. 2. Summer 1988, pp. 217-229

Taylor, K. Y., eds. (2017). *How We Get Free: Black Feminism and The Combahee River Collective*. Chicago: Haymarket Books.

Thomas, E.E. (2016). "Stories Still Matter: Rethinking the Role of Diverse Children's Literature Today." *Language Arts*, Vol. 94, No. 2, November 2016, pp. 116-123.

Trites, R. S. (2003). "Multiculturalism in Children's Literature." *Children's Literature Association Quarterly*. Vol. 28, No. 2,, pp. 66-67, <https://muse.jhu.edu/article/249997>, doi:10.1353/chq.0.1675.

Tschida, C., C. Ryan, and A. S. Ticknor. (2014). "Building On Windows And Mirrors: Encouraging The Disruption Of Single Stories Through Children's Literature." *Journal of*

Children's Literature. Vol. 40: No. 1, pp. 28–39.

Vallgård, K., Alexander, K., Olsen, S. (2015). "Emotions and the Global Politics of Childhood," In Olsen, S. (eds) *Childhood, Youth and Emotions in Modern History*. Palgrave Studies in the History of Emotions. London: Palgrave Macmillan, pp. 12 - 34.

Vandergrift, K. E. (1993). "A Feminist Perspective on Multicultural Children's Literature in the Middle Years of the Twentieth Century." *Library Trends*, Vol. 41, No. 3, pp. 354-77. ERIC, <http://eduproxy.tc-library.org/?url=/docview/62807536?accountid=14258>.

Ibid. (1986). *Child and Story*. Vol. 1, New York: Neal-Schuman.

Van Dijk, T. A. (2011). *Ideología Y Discurso: Una Introducción Multidisciplinaria*. Ariel.

Ibid. (2005a). "Ideología y análisis del discurso." *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, Vol. 10, No. 29, pp 9-36. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2734720>.

Ibid. (2005b). "Discurso, conocimiento e ideología Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas." *Discurso, conocimiento e ideología Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas*. <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110285A>.

Veeser, H. A. (1989). *The New Historicism*. New York: Routledge.

Webb, H.S. (2012). *Yanantin and Masintin in the Andean World: Complementary Dualism in Modern Peru*. USA: University of New Mexico Press.

Wilkerson, I. (2020). *Caste: The Origins of Our Discontents*. New York: Random House.

Yenika-Agbaw, V. (1997). "Taking children's literature seriously: Reading for pleasure and social change." *Language Arts*. Vol. 74, No.6, pp 446–453.

Žižek, S. (2003). *The Sublime Object of Ideology*. New York: Verso Books.

Zornado, J. L. (2001). *Inventing the Child : Culture, Ideology, and the Story of Childhood*. Vol. 17, New York: Garland Publishing.