

Gemma Lluch



Análisis de narrativas infantiles y juveniles



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

colección
arcadia

Digitized by Google

Gemma Lluch es catedrática de Escuela Universitaria en la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia, patrona de la Fundació Bromera per al Foment de la lectura y miembro del Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. En 1997 obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado con la tesis *La literatura infantil i juvenil en català. El lector model en la narrativa*, una parte de la cual fué publicada con el título *El lector model en la narrativa per a infants i joves* (Universitat Autònoma de Barcelona) y mereció el Premio de Ensayo otorgado por la Associació d'Escriptors en Llengua Catalana en 1999.

La línea de trabajo de la autora parte principalmente del análisis del discurso, de la lingüística aplicada y de la sociología de la literatura y el corpus de análisis está integrado, principalmente, por narraciones literarias y audiovisuales infantiles y juveniles y literatura de tradición oral. En sus publicaciones se analiza, por ejemplo, las características de las series de televisión y su influencia en las literarias ("Els productes cinematogràfics adreçats als infants", en BENET, V. (eds.): *Cuerpos en serie*, Universitat Jaume I); las de la literatura comercial y la canónica ("Los noventa, ¿nuevos discursos narrativos?", en *Jornadas de Biblioteques Infantiles y Escolares*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.); la evolución de las narraciones desde la oralidad hasta las reescrituras actuales ("Dels narradors de contes a Walt Disney: un camí cap a l'homogeneïtzació", en *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició*, Bromera.); o cuestiones como la función de los paratextos, la comunicación literaria del libro infantil, la literatura globalizada, el tipo de lenguaje y la ideología, etc., líneas desarrolladas en otras publicaciones y en artículos publicados en revistas especializadas como *CLIJ*, *Articles, Textos, Educació y Biblioteca*, *Argos*, *Lectura y Vida*, *Faristol*...



Colección
arcadia
nº 7

Análisis de narrativas infantiles y juveniles



Gemma Lluch

**ANÁLISIS DE NARRATIVAS
INFANTILES Y JUVENILES**



**Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha**
Cuenca, 2003

LLUCH, Gemma

Análisis de narrativas infantiles y juveniles / Gemma Lluch.- Cuenca :
Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003

256 p. ; 21 cm.- (Arcadia ; 7)

ISBN 84-8427-258-3

1. Literatura infantil – Historia y crítica 2. Niños – Libros y lectura 3.
Jóvenes – Libros y lectura I. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. II
Título III. Serie

82-93.09

028.5

Esta edición es propiedad de EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA MANCHA y no se puede copiar, fotocopiar, reproducir,
traducir o convertir a cualquier medio impreso, electrónico o legible por
máquina, enteramente o en parte, sin su previo consentimiento.

© de los textos: su autora.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Director: Pedro C. Cerrillo.

Colección ARCADIA n° 7.

1ª ed. Tirada: 500 ejemplares.

Diseño de la colección y de la cubierta:

C.I.D.I. (Universidad de Castilla-La Mancha).

I.S.B.N.: 84-8427-258-3

D.L.: CU- 168 - 2003

Fotocomposición e Impresión: Gráficas Cuenca, S.A. Cuenca

Impreso en España - *Printed in Spain.*

Dedicatoria

Ninguna obra se hace a solas, o yo no las sé hacer; ni aquellas que firmo sólo con mi nombre, tal vez por eso me gustan tanto las dedicatorias. A mi maestra, en esto de la literatura infantil y en tantas cosas de la vida: Teresa Durán. A Vicent Salvador, siempre presente. A Ramon Rosselló y a Miquel Nicolàs, con quienes comparto las discusiones más apasionantes, sobre todo cuando no estamos de acuerdo. A mis padres, con quienes me río tan a gusto. Y cómo no, a Andrea, lectora crítica y buena contertulia.

Querido lector:

Leer una historia es conocer cómo los pueblos han intentado explicar su mundo.

El libro que tiene en sus manos describe el trabajo que he ido rectificando en los últimos años. Le presento un modelo de análisis que focaliza en los aspectos que tienen un mayor rendimiento en la literatura infantil –siempre desde la perspectiva literaria– y muestra las relaciones que ésta mantiene (bien por presencia o por ausencia) con otros tipos de literatura y de narraciones.

Pero antes de iniciar la descripción del método, tal vez deberíamos ponernos de acuerdo sobre una definición que aunque en estos momentos ya no es clave sí que le ayudará a leer el mapa: qué se entiende en este trabajo por literatura infantil y juvenil.

Partiendo de las diferentes propuestas que encontrará en la bibliografía final, la gran mayoría entendemos que este tipo de textos es una comunicación literaria o paraliteraria que se establece entre un autor adulto y un lector infantil o juvenil. También, una literatura que además de proponer un entretenimiento artístico al lector, busca a menudo crear una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica. Aunque podríamos proponer definiciones más pragmáticas y entonces diríamos que será todo aquello que se publica en colecciones de literatura infantil y juvenil y que, por tanto, el editor y el comprador deciden que lo es.

No podemos olvidar a otros investigadores que la consideran una literatura de frontera, es decir, un tipo de textos que toman asiento en la frontera literaria o en la periferia del sistema, como *guste*. Pero recuerde que es el lugar más expuesto a las interferencias y a las tendencias evolutivas, justamente porque necesita adecuarse a su lector.

No es una definición sencilla y tal vez comparta conmigo la opinión de que son muchas las cuestiones que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, aunque definiendo el carácter literario de muchas de las propuestas infantiles y juveniles no podemos negar que el autor, cuando construye el discurso, es decir, cuando elige el vocabulario, construye las oraciones, el tipo de estructura, los tiempos verbales o la voz del narrador, en definitiva, cuando se debate entre las múltiples elecciones estilísticas, debe adecuarse al lector. Esta adecuación –sea consciente o inconsciente– la realiza a los saberes que tiene el niño o adolescente o a los que no posee pero que podrá reconstruir a partir de otros conocimientos. También puede darse el

caso (cada vez más común) que el autor domine el uso de determinadas ayudas con las que puede elegir soluciones estilísticas más complejas, sin dejarse al lector por el camino.

Por otra parte, cada texto literario se relaciona con una tradición literaria anterior y a la vez ayuda a construirla. Pero tal vez usted también se pregunte, ¿qué ocurre cuando la literatura se propone a un lector carente de esta tradición?, ¿qué pasa cuando no puede reconocerla y, por tanto, lee reconstruyendo el pasado al que se refiere el texto?, ¿y cuándo la tradición, en este caso narrativa, la construyen las empresas del ocio audiovisual?

Y todavía recordaría una tercera cuestión: a menudo se ha abusado del término “el placer de la literatura” para fomentar esta práctica entre los niños y los adolescentes. Tal vez esté de acuerdo conmigo cuando digo que la actividad de leer textos literarios es un placer intelectual y, como la mayoría de placeres del intelecto, exige un aprendizaje costoso que se consigue con los años y con el esfuerzo.

Estas cuestiones querido lector, nos llevan a una salida: hablar de literatura como una propuesta única ya no es válido desde que nuevos lectores asaltaron la catedral de “lo literario”. A mí me ha clarificado mucho las cosas la teoría de los polisistemas propuesta por Even-Zohar (1997) porque facilita un modelo flexible que da cuenta de la naturaleza heterogénea de la literatura y la cultura. Me identifico con su propuesta, la que entiende la cultura –y con ella la literatura– como un sistema global, como un conjunto heterogéneo de parámetros con cuya ayuda los seres humanos organizan sus vidas. Creo que en esta propuesta más abierta, la literatura que nos interesa entra por la puerta grande a este edificio, en ocasiones, hermético.

Le comentaba antes que la incorporación de nuevos lectores al sistema de las letras genera nuevas maneras de entender lo literario. Si hablamos de literatura infantil, creo que es necesario construir una tradición de textos canónicos infantiles y juveniles que nos oriente sobre las maneras que a lo largo de la historia los niños han leído artísticamente el mundo. Algunas coincidirán con otras literaturas, otras constituirán nuevas formas de hacer, pero todas enriquecerán las múltiples propuestas literarias dirigidas a los diferentes lectores. Y juntas reforzarán el edificio literario.

Es evidente que el lugar que la literatura infantil y juvenil ocupa en la comunicación literaria y el tipo de lector al que se dirige requiere un método de análisis propio pero siempre próximo al resto de propuestas analíticas. El método nos ha de ayudar a extraer información de las narraciones para poder interpretarlas, para conocer el tipo de personajes,

espacios o narradores que propone, para establecer comparaciones con diferentes tipos de narraciones o para hacer una radiografía y conocer cuál es su funcionamiento interno.

Desde esta orientación he enfocado mi trabajo. Querido lector, he pretendido establecer una línea de investigación, un método ecléctico que permita analizar la literatura infantil y juvenil desde los mismos métodos aplicados a otras literaturas, pero sin olvidar las particularidades de la literatura infantil. La primera parte del libro describe este método y para definirlo se establecen tres niveles de análisis, cada uno facilitará datos que se entrecruzan y se interrelacionan.

En el primer nivel, se analizan aspectos pragmáticos que tienen que ver con la sociología de la literatura y del conocimiento, con el concepto de ideología; así tendremos que barajar datos de la historia política y económica, la historia social y del pensamiento, o la cultural que nos habla de la historia del libro y de la lectura. En un segundo nivel, se estudia un elemento con el que el comprador del libro o el lector se encuentra antes de empezar a leer: los paratextos. Y en el tercer nivel, el análisis entra en cuestiones relacionadas con la narración donde se trabajará desde la perspectiva de la lingüística pragmática, la textual y la consulta de los datos que consigue la psicolingüística.

¿Intento complicarnos la vida? Mire, es que creo que todo acercamiento a la obra literaria requiere de una contextualización que aporte información sobre el momento en el que se creó, sobre el circuito literario en el que se dio a conocer y sobre las condiciones de recepción. Si queremos analizar una obra teniendo en cuenta el contexto histórico en el que fue creada, es necesario considerar una serie de factores no estudiados habitualmente, pero que en el caso de la literatura infantil o juvenil resultan imprescindibles. Tienen que ver con la infancia, la enseñanza, los libros y el circuito literario. Y, ¿cree que podemos dejar de lado el tipo de comunicación literaria que se establece?, no olvide que, en nuestro caso, está mediatizada por la relación social que históricamente mantiene el adulto con el niño y que plantea diferencias con el resto de literaturas.

Sin las informaciones que nos ofrece este primer nivel de análisis, la lectura de *La vuelta al mundo en 80 días* se reduciría al empeño por ganar una apuesta o leeríamos *Mujercitas* como una historia ramplona sobre cuatro hermanas y sus pequeñas aventuras. Pero las informaciones pragmáticas permiten ahondar en estas obras y leer la novela de Verne como una metáfora de la lucha del hombre del siglo XIX contra la naturaleza, conquistando el mundo e inventando nuevas tecnologías o la

visión eurocéntrica de un inglés sobre el mundo oriental; y en la historia de Mary Alcot, entraría una lectura subversiva en la que una adolescente decide dedicarse a escribir, a pesar de las estrictas normas sobre el comportamiento de las mujeres en su momento histórico.

El segundo nivel de análisis se sitúa justo antes de iniciar el acto de lectura, cuando el lector elige el libro y establece el primer contrato de lectura a través de la información que le llega por los múltiples elementos que envuelven el texto literario. Me refiero a los paratextos. Un elemento dirigido al comprador del libro (o persona que elige) o al lector al que proporciona las informaciones previas. Como veremos, los paratextos intentan atrapar al lector, fidelizarlo a una colección, establecer el primer contrato de lectura, dar información previa sobre la narración y ayudar a la lectura del texto. Y esta importancia que los paratextos ganan en la literatura infantil y juvenil establece una nueva diferencia respecto a otras literaturas.

El tercer nivel se adentra en el análisis de la narración. En este caso, el texto se dirige a un lector que está formando sus competencias lingüísticas, narrativas, literarias, vivenciales e ideológicas y que, de manera consciente o inconsciente, influye en el tipo de elecciones lingüísticas, discursivas o estilísticas que el autor realiza. Aquí se analizan aquellos aspectos que tienen mayor importancia en esta literatura como la estructura narrativa, los tiempos verbales, el narrador, los personajes, el espacio, la época, los mundos posibles que se proponen, el tipo de lenguaje o las relaciones intertextuales.

Mi objetivo ha sido escribir un manual teórico práctico, por eso el libro se completa con una segunda parte donde se analizan cinco tipos de narraciones a las que se aplica el método propuesto. Dado que entiendo la narración en un sentido amplio, he escogido cinco historias que se han convertido en otros tantos modelos de relato para el consumo de niños y adolescentes y, en ocasiones, también para el gran público: una historia que en su origen fue oral, también literarias, televisivas y cinematográficas. Cada una representa una manera de narrar que entretiene o educa al lector a la vez que crea una tradición literaria o narrativa determinada. Por lo tanto, en la segunda parte he analizado narraciones dirigidas a niños y adolescentes para conocer cómo diferentes autores modelan un relato desde mecanismos diferentes pero siempre eficaces con los que han conseguido o bien crear un modelo posteriormente imitado o bien adscribirse a un género y reunir muchas de las características que lo definen.

En primer lugar, le propongo a través de la mano de la *Cenicienta*, analizar cómo llegan hasta la actualidad los cuentos de hadas recogidos

desde el siglo XVIII por los folkloristas, cómo se han transformado en su viaje temporal, cómo ha influido Disney o qué papel tienen en la literatura infantil actual.

Si no conoce *Struwwelpeter*, le recomiendo la lectura de este libro alemán del siglo XIX, será el que nos introduzca en los cuentos con una clara función educativa. En la actualidad, como ha ocurrido en la historia de la humanidad, continuamos leyendo, escribiendo o recomendando narraciones que divierten a la vez que educan en valores. Le propongo caracterizar el género que cumple a la perfección esta doble finalidad: la psicoliteratura. Un género que ejemplifica la literatura instructiva, aquella escrita para advertir de las conductas incorrectas, de los comportamientos no adecuados o de las normas que hay que seguir. Aunque cada época histórica ha variado el tipo de valores que ha transmitido y también la manera de introducirlos en una narración para hacerlos llegar de manera agradable, ha sido el tipo de narración más habitual en muchos períodos de la historia de la literatura infantil y juvenil.

¿Y qué le parece viajar con el señor Fogg? Porque a través de la novela de Julio Verne, *La vuelta al mundo en ochenta días*, nos adentraremos en la manera de narrar del siglo XIX, inicio de la novela realista popular, despena de las adaptaciones cinematográficas y cuna de los clásicos de la literatura juvenil.

Los dos autores contemporáneos que he elegido deben de ser viejos conocidos suyos. Me refiero, por una parte, a la narrativa que rompe moldes, que propone una desviación social, como *La maravillosa medicina de Jorge* de Roald Dahl, auténtico mago de las palabras y creador de mundos tan cercanos a los niños, donde rescata las dualidades de malos y buenos y donde el narrador dirige (o manipula) la manera de mirar del lector. Y por otra parte, la narración cercana a parámetros literarios la analizaremos desde la obra de Fernando Alonso, concretamente con *El misterioso influjo de la barquillera* donde el narrador pasea su mirada por sentimientos, pensamientos y ensoñaciones.

Ni a usted ni a mí se nos escapa cómo la televisión forma parte de la vida del niño y del adolescente e influye en su manera de acercarse al libro como también cada vez es más evidente que se escribe para un niño televidente. Por eso, cada vez es más necesario integrar en los estudios de literatura infantil y juvenil investigaciones sobre la programación televisiva y cinematográfica dirigida a nuestro público. He dedicado uno de los apartados a analizar cómo funcionan las narraciones televisivas y qué tipo de competencia narrativa crean en el futuro lector. También, cómo influyen en relatos como los publicados en la colección "Pesadillas" o qué presencia

tienen en las historias protagonizadas por el personaje Manolito Gafotas que tanto éxito ha logrado.

La mayoría de las narraciones televisivas y cinematográficas (y cada vez más, literarias) se escriben para un lector uniforme adscrito a cualquier cultura del planeta que pueda gastar dinero en cultura o en ocio. De hecho, la globalización es una realidad desde que Walt Disney decidió fabricar imaginación para el mundo, desde entonces y más que nunca, las narraciones creadas para el mundo unifican gustos e imponen líneas creativas. El estudio y el conocimiento del protocolo de actuación se hace indispensable para el investigador, para el docente y para el padre, sobre todo para combatir prejuicios, espejismos o fascinaciones. Por eso creo necesario dedicar uno de los apartados a reflexionar sobre esta cultura comercial, masificada y global. También porque, como Steinberg y Kincheloe (2000: 18) afirman, en la actualidad los creadores principales del currículum cultural de los niños ya no son los educadores y padres sino las entidades comerciales como Disney, Mattel, Warner Brothers, McDonald's, cuyo poder radica en la producción de placer para niños y jóvenes.

Y finalmente cierro el libro analizando cómo George Lucas recrea el mundo clásico en la narración *Star Wars*. Un mundo mágico común a diferentes generaciones, una saga conocida que, paradójicamente, narra al mundo una vieja historia que sigue las pautas discursivas de las más antiguas narraciones. Conocer su funcionamiento, nos ayudará a entender su éxito pero también a conocer sus débitos con la historia de la literatura.

Así pues, en esta segunda parte, se aplica el modelo de la primera a cada una de las obras elegidas intentando mostrar, a través del comportamiento concreto de cada narración, una línea de narrar, un modo de contar habitual y eficaz, literario o comercial, escrito o audiovisual, antiguo o actual pero siempre representativo de una manera de contar historias que gusta, entretiene, educa o ayuda a crear un competencia literaria y / o narrativa.

Podrá reconocer las fuentes que lo alimentan: los trabajos de Eco sobre el lector modelo, los de lingüística textual aplicada al texto narrativo de Jean Michael Adam, de las propuestas de Gérard Genette o de los estudios sobre la sociología de la literatura de Robert Escarpit, entre otros. También se ha enriquecido de estudios sobre literatura infantil, como los de García Padrino sobre la historia, los de Colomer sobre la narración, los de Mendoza o Díaz Plaja sobre relaciones intertextuales, los de Durán sobre la imagen o las propuestas de Cerrillo sobre los mediadores o el análisis de la narración oral.

Y poco me queda por decirle, sólo que este libro debe su origen

a una serie de artículos y de apartados de libros que he ido publicando, la mayoría en catalán, durante los últimos años. También se recoge una parte del trabajo realizado en la clase de Literatura per a Infants i joves, optativa ofertada en el segundo ciclo de la licenciatura de Filología Catalana de la Universitat de València. Por tanto, deseamos que pueda ser útil tanto a los estudiantes de Magisterio, de Pedagogía o Filología como a los docentes interesados en esta literatura. Como usted mismo podrá comprobar, se trata del desarrollo progresivo de una línea de investigación, es por eso que se citan trabajos realizados con anterioridad que, con el paso del tiempo, he ampliado, modificado y matizado.

Finalmente, quiero agradecer la ayuda de Ángela Marcos, y del Centro de Documentación e Investigación de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, que me proporcionó mucho de los artículos que se citan. Y agradecer la lectura atenta y los comentarios que me han hecho llegar Pablo Barrena, Fina Masgrau, Miquel Nicolàs, Ramon Rosselló y Antonio Ventura porque me han ayudado a modificar apartados y a replantearme algunas cuestiones. Sus aportaciones han sido para mí muy válidas aunque este libro, como otros, no sea más que un paréntesis, un momento de pausa de lo que verdaderamente es importante: el espacio diario de la discusión sobre la literatura y ellos lo hacen posible.

Atentamente, Gemma Lluch
Universitat de València

ÍNDICE

Primera parte. Un modelo para analizar narraciones infantiles y juveniles

1. El análisis pragmático.....	23
1.1. El contexto comunicativo	23
1.2. La comunicación literaria	27
1.3. La ideología	33
2. Antes del texto: los paratextos	37
2.1. Los paratextos de la colección.....	38
2.2. Títulos, prólogos, dedicatorias, catálogos	41
2.3. La autoría y los paratextos.....	43
3. El análisis de la narración	47
3.1. La estructura de la narración	47
3.2. La temporalidad narrativa.....	51
3.3. El narrador	62
3.4. El personaje, el espacio, la época y los mundos posibles	67
3.5. Las relaciones entre los textos	71
3.6. El análisis lingüístico.....	79
4. Un método de análisis propio: las narraciones de tradición oral	87
4.1. Características discursivas de la narración oral.....	88

4.2. Análisis estructural de la narración tradicional maravillosa	91
4.3. La narración oral se escribe	94

**Segunda parte. Narraciones que pueden ser modelos.
Práctica de análisis**

5. La narrativa oral que transforma Walt Disney:	
<i>La Cenicienta</i>	99
5.1. Las lecturas de un cuento.....	100
5.2. Análisis comparativo de la historia de la <i>Cenicienta</i>	102
5.3. La influencia de Disney	108
5.4. Las reescrituras actuales	110
6. La literatura instructiva: del <i>Struwwelpeter</i> a la psicoliteratura	117
6.1. El <i>Struwwelpeter</i> de Heinrich Hoffman	118
6.2. La psicoliteratura o la narración “en valores”	123
7. La novela del siglo XIX. Un viaje con Jules Verne	131
7.1. El análisis pragmático.....	131
7.2. Jules Verne	133
7.3. <i>La vuelta al mundo en ochenta días</i>	134
8. La perspectiva del narrador. <i>La maravillosa medicina de Jorge</i>	147
8.1. Los paratextos.....	148
8.2. La narración	152
8.3. Narrador y lenguaje	158
9. La influencia de los mas media. “Pesadillas” y <i>Manolito Gafotas</i>	165
9.1. Las series de televisión.....	168

9.2. La colección “Pesadillas” de R.L. Stine	178
9.3. <i>Manolito Gafotas</i> , la presencia de la radio y la televisión.....	184
10. Propuestas literarias. Un clásico de Fernando Alonso...	191
10.1. El análisis pragmático: la reivindicación de la literariedad	192
10.2. El autor presenta su obra	195
10.3. La narración.....	196
11. Consumo y narración: la historia para un mundo global	207
11.1. Disney o el copyright de la fantasía.....	208
11.2. Las narraciones globalizadas: análisis de prejuicios	213
11.3. La edición en internet	220
12. Contar viejas historias al mundo: <i>Star Wars</i>	223
12.1. El contexto comunicativo	224
12.2. La narración.....	226
12.3. Los tópicos de la historia de la literatura (y del cine).....	240

Primera parte:

*Un modelo para analizar narraciones
infantiles y juveniles*

1. EL ANÁLISIS PRAGMÁTICO

Ya hemos comentado en la introducción que, en ocasiones, el análisis requiere de una contextualización que aporte datos sobre el momento en el que se creó, sobre el circuito literario en el que se dio a conocer y sobre las condiciones de recepción. Y poníamos un ejemplo, a partir de esta información podremos establecer que una obra como, por ejemplo, *Mujercitas* fue subversiva cuando se creó, aunque el paso del tiempo haya hecho mella en su propuesta ideológica.

Los estudios sobre la historia de la niñez como el de J. Gelis (1985) o de la lectura como Roger Chartier (1993); los trabajos de sociología de la literatura como los de Robert Escarpit (1968, 1971); las historias sobre el libro de Hipólito Escolar (1988), Joan Fuster (1992) o Cendán Pazos (1986); los análisis históricos como los de Peter Hunt (1995), García Padrino (1992) o Rovira (1988) y Valriu (1997); los análisis sobre ideología y literatura infantil como Alison Lurie (1998) o John Stephens (1992), entre otros, son herramientas útiles para obtener e interpretar los datos que contextualizan la obra analizada.

1.1. El contexto comunicativo

Si queremos analizar una obra teniendo en cuenta el contexto histórico en el que fue creada, es necesario considerar una serie de factores no estudiados habitualmente, pero que en la literatura infantil o juvenil resultan imprescindibles.

La infancia

No siempre la sociedad ha considerado la infancia como un período de la vida del ser humano separado del resto, en el que tuviera necesidades específicas y en el que se hubiera de invertir cariño, dinero, estudios o medicinas de manera diferente al resto de las edades. Esto ocurre a finales del siglo XVIII en Europa y no lo hace por igual en cada país; ni dentro del mismo país, en todas las clases sociales. Poco a poco, el niño deja de ser considerado un ayudante de la economía familiar y se empiezan a publicar leyes que lo protegen, que le aseguran un cierto bienestar.

Lo mismo ocurre con la adolescencia, un período muy reciente que con la publicación de la Logse alarga hasta los 16 años la educación obligatoria, con las consecuencias lógicas en el auge de la literatura juvenil.

Por lo tanto, cuando estudiamos una determinada obra, si la contextualizamos en un determinado período histórico, es necesario conocer el lugar que la infancia (como lectora de ese libro) tenía en la sociedad, conocer las expectativas que las instituciones dominantes tenían puestas en los niños, el grado de protección que establecían, las leyes que influían en la manera o en la literatura que se publicaba, etc. Además de otras cuestiones de una gran importancia como la estructura familiar imperante en cada momento histórico: por ejemplo, cuando en el mismo hogar conviven los abuelos encargándose de la educación y la transmisión de conocimiento o cuando esta responsabilidad pasa al estado o a la iglesia. Y recientemente, cada vez más autores estamos convencidos que los encargados de diseñar el currículum escolar son las multinacionales del entretenimiento.

A partir de este análisis, podemos entender cuestiones globales como que si la literatura infantil es un hecho relativamente reciente en la historia de la humanidad es porque la mayoría no

tenía el privilegio de tener una infancia, por lo tanto, si no existe el posible lector, difícilmente puede existir la literatura. Pero también otras más locales, por ejemplo, un historiador del futuro podrá observar un relativo ascenso de libros de poesía para niños en la década de los ochenta. Tal vez, debería relacionar este hecho con la publicación de la Logse y el nuevo currículum de lengua y literatura que marca como evaluable la memorización de poemas en la educación infantil y primaria. Así, mientras el profesor busca libros de poesía para poder cumplir el currículum, favorece la creación de un género minoritario.

La enseñanza

Es necesario determinar el inicio y la extensión de la alfabetización y la relación que se establece entre el inicio y el desarrollo de la literatura. En el caso de las literaturas en gallego, euskar o catalán es imprescindible tener en cuenta la particular historia de la enseñanza en cada una de ellas, para conocer en qué momento podemos hablar de niños con una competencia lectora y diferenciar el momento en que esta competencia se produce en grupos reducidos que accedían a colegios privados donde la enseñanza era posible al margen de la ley y en qué momento se extiende a toda la población.

Pero también es interesante analizar el método de enseñanza imperante, la forma de organizar la clase y el papel que ocupa el profesor y el alumnado, las materias que forman parte del currículum escolar, la manera de enseñar la literatura, el lugar que ocupa la literatura infantil, etc.

El libro

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es el papel que ejerce el libro en la sociedad: qué importancia tiene, en qué edades está presente, qué función se le asigna y

cuál realmente realiza. Durante mucho tiempo el libro era un objeto de consumo prácticamente inaccesible a la población mayoritaria, aunque en algunos países como Francia la red de bibliotecas y el servicio de préstamo instaurado a finales del siglo XVIII posibilitan el acceso de los libros a una población más amplia.

En la actualidad, la influencia de las campañas de lectura, la rebaja del IVA, la aparición del libro de bolsillo, las subvenciones de la administración a determinados libros, la publicación de un libro en un pequeña editorial pero cercana al lector, o en un grupo multimedia con el potente aparato publicitario, el encargo de libros y su publicitación por estrellas de la televisión, el libro como mercancía, el libro como producto global o como parte del *merchandising* de una película, los avances tecnológicos que permiten producir libros con tiradas cortas y más baratos, la publicación en la red, la transformación de algunos autores o algunos libros en una marca, etc., son cuestiones que debemos analizar en profundidad en cada caso concreto. Sin olvidar el libro vendido en el quiosco o el publicado en los periódicos o las revistas: pensemos como en el XIX una parte de las novelas que se convirtieron en los clásicos de la literatura juvenil se publicaron por entregas en revistas y periódicos.

El circuito literario

El público específico al que se dirige la literatura infantil provoca que se edite, publicite y distribuya en circuitos literarios diferentes de los adultos. Así, será necesario detallar si estos canales elegidos por el autor o el editor son paralelos a la escuela o si son independientes; si la elección del libro la hace el lector o es el primer receptor quien elige o propone la lectura; si lo es, qué medios utiliza para hacerlo y qué criterio le lleva a seleccionar un determinado texto.

El análisis de los catálogos, de la publicidad dirigida a los profesores, de las campañas de lectura promovidas por las instituciones, de las bases de los premios donde se especifica cuestiones como la extensión de la obra, entre otras, serán informaciones necesarias para completar el análisis.

1.2. La comunicación literaria

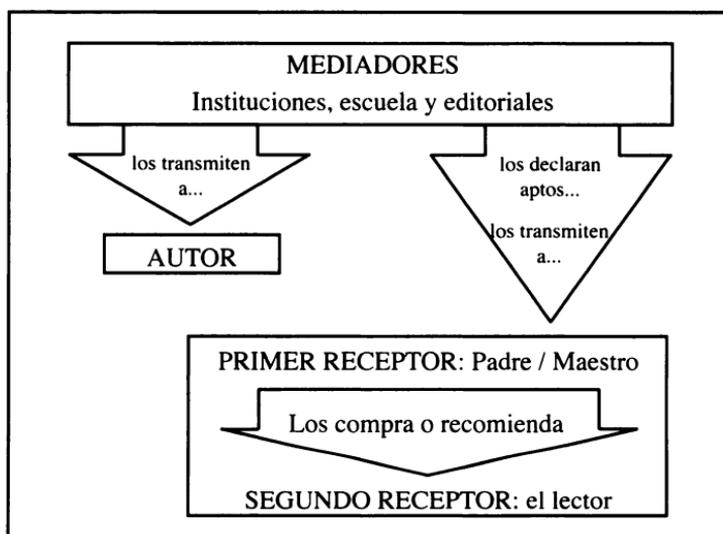
El segundo aspecto del análisis pragmático que debemos abordar es el tipo de comunicación literaria que establece una literatura entre un autor adulto y un lector niño. Por lo tanto, una comunicación literaria que de algún modo está mediatizada por la relación social que históricamente ambos mantienen. Lógicamente, estas especificidades establecen algunas diferencias con el resto de literaturas y que ya comentamos anteriormente (Lluch 1998).

Desde nuestro punto de vista, son dos los elementos de esta comunicación que plantean mayores diferencias. En primer lugar, los **mediadores**: aunque una parte del papel que les asignamos correspondería al que realizan los críticos en la literatura adulta, en nuestro esquema adquieren una gran importancia ya que pueden proponer líneas de creación a los autores, declaran unos libros aptos para ser leídos y, finalmente, los recomiendan al receptor. Como vemos, son junto con los autores los que determinan el tipo específico de comunicación que establece la literatura infantil.

El otro elemento fundamental es el del **receptor**, ya que a diferencia de otras literaturas, a menudo, es doble. En primer lugar, los primeros receptores, es decir, los padres o los maestros que no son los lectores directos de estos libros sino unos intermediarios encargados de la compra o de la recomendación del libro a los lectores, y el segundo receptor, el niño o el adolescente, el lector real.

El gráfico I representa el tipo de comunicación del que hablamos y que pasamos a describir.

Gráfico I



Autor

Podríamos hablar de tres tipos de autores que aunque no son específicos de la literatura infantil, sí que son más usuales y presentan algunas particularidades específicas de esta literatura.

El primero lo llamamos **autor-instructor** y nos referimos al responsable de una serie de obras diseñadas en primera instancia para el ámbito privado y que con el tiempo lo traspasan de manera que el primer lector, un niño cercano como por ejemplo el hijo o el alumno, se transforma en público. Es muy habitual en los inicios de la literatura infantil como la *Isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson escrita para entretener las tardes de verano de su hijastro o *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, cuento que nace una tarde durante un paseo en barca, cuando la niña Liddell le pide a Charles Dodgson que le escriba una historia sobre las aventuras de Alicia. En la actualidad, esta práctica continúa porque a menudo la obra literaria nace en la escuela, en

ocasiones, bajo la forma de un texto de lectura que el maestro crea para el uso interno del pequeño círculo formado por él y sus estudiantes, las veces que el texto traspasa el círculo, se transforma en literatura y llega a otros maestros y a otros estudiantes.

El segundo tipo lo llamaremos **autor-política educativa**, el autor que borra su imagen, es decir, las huellas creadoras que particularizan su obra frente a la del resto de creadores, por la asunción de una línea educativa. Un ejemplo interesante de este tipo de autor, lo encontramos en la literatura catalana editada en la década de los sesenta cuando se empiezan a publicar los primeros libros en catalán y los primeros autores forman parte de un colectivo organizado formalmente, conexas y condicionado por una serie de valores profesionales y sobre todo ideológicos compartidos.

El tercer tipo, el **autor global** o autor *mass media* dónde es difícil identificar al autor del texto con un tipo de autor dotado de corporeidad y que plantea propuestas creativas individualizadas. Si en la comunicación de los *mass media*, el autor pocas veces es el responsable único del texto, en el caso de algunas producciones de la literatura infantil ocurre lo mismo, ya que algunos autores asumen como propias las propuestas realizadas por las editoriales, etc. Un ejemplo de este tipo lo podemos encontrar en algunas de las obras dirigidas a los más pequeños que están fuertemente unificadas y codificadas desde la editorial, siguiendo a menudo los consejos de los pedagogos. El autor que crea el texto se ha de adecuar, antes de la escritura, a estas características y, lógicamente, la autoría queda compartida con la editorial que ha hecho el diseño, tanto discursivo como paratextual, de la colección, como veremos más adelante.

Mediador

Es el grupo que más condiciona y diferencia este tipo de comunicación, sobre todo porque son los encargados de declarar

las lecturas como aptas para el consumo infantil a diferencia de las funciones del crítico literario cuya función es bien diferente. El niño se acerca al texto con una competencia ideológica en plena formación, en la cual intervienen diferentes agentes sociales como la iglesia, el estado, la familia y la escuela que velan por su formación. Aunque el grado de incidencia de cada uno de ellos varía dependiendo de la época histórica y del marco político en el que se producen los textos, siempre son estos agentes sociales los que influyen en el tipo de lector que el texto propone ya que generan leyes, censuras y recomendaciones sobre los libros que son adecuados para los niños. Proponemos diferenciar tres tipos de mediadores: los institucionales, los editoriales y los educativos.

Los **mediadores institucionales** prescriben las características que debe tener un libro dirigido a los niños y esta función la han realizado en todos los períodos históricos. En la actualidad, las instituciones educativas que se encargan de velar sobre la idoneidad de los libros, se guían por una serie de características ideológicas, morales, educacionales, pedagógicas, lingüísticas o estéticas. Aunque a menudo resulte difícil ser consciente de estas pautas ya que cuando más de acuerdo estamos con una propuesta ideológica más difícil resulta ser consciente de esta influencia en una narración. Por lo tanto, son los responsables de elaborar las leyes que prescriben —o aconsejan— sobre las características que debe tener un libro dirigido a los niños. Es decir, la normativa legal que ha condicionado la creación, la edición, la difusión y la venta de libros y de publicaciones dirigidas a los niños y jóvenes.

En el caso de nuestra literatura, su incidencia fue más importante durante las décadas del cuarenta hasta el setenta¹;

¹ Pueden consultar CENDÁN PAZOS, FERNANDO (1986): *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Salamanca: Fundación Sánchez Ruipérez; GARCÍA PADRINO, JAIME (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea (1885-1985)*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez-Pirámide y (2001): *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

posteriormente, la aprobación de la Constitución representó una transformación del entramado legal porque explicitaba que ningún tipo de censura recortaría la libertad de expresión. A partir de este momento, los textos dirigidos a los niños no se someten a una legalidad que los sujeta a unos temas determinados o que censura otros, como ocurría anteriormente. Aunque determinados organismos e instituciones vinculados a la escuela, a los estamentos oficiales con competencias educativas o con las propias editoriales y los grupos económicos que las mantienen, continúan velando para que transmita una determinada ideología.

Dos ejemplos representativos de la influencia de los mediadores institucionales en la literatura más actual lo tenemos en la presencia de personajes femeninos activos o en las múltiples historias cuyos temas aparecen redactados en los temas transversales de la Logse, como por ejemplo la educación para la salud, para la convivencia, respeto a la diversidad, ecología y medio ambiente o igualdad de oportunidades.

Históricamente, los **mediadores editoriales** tienen unas funciones bien definidas como la de seleccionar los originales, fabricar el libro, promocionarlo y distribuirlo. Pero el mercado editorial actual funciona de manera diferente y es necesario estudiar otros aspectos, por ejemplo, el hecho que algunas editoriales formen parte de un gran grupo empresarial que a veces controla desde el autor hasta la librería o algunos medios de comunicación, de manera que las funciones anteriores se amplían con las de comercializar, publicitar y vender el libro. Otra cuestión también reciente tiene que ver con la presencia de algunas editoriales en diferentes autonomías con lengua propia e incluso en diferentes países europeos lo que facilita la publicación de una misma obra para diferentes lenguas lo que puede llevar a aconsejar al autor la escritura de narraciones susceptibles de ser traducidas y, por lo tanto, entendidas para diferentes lectores.

En el caso más concreto de la literatura infantil, la finalidad de promocionar los productos y ampliar el público comprador y lector también se realiza a través de campañas de promoción, de las visitas de los autores a los centros o de la edición de catálogos y otros textos publicitarios dirigidos principalmente al primer receptor.

Y los mediadores educativos sí que son exclusivos de la literatura infantil. El siglo XIX se inaugura con la obligación de asistir a la escuela en algunos países de Europa, la nueva legislación aumenta la publicación de libros desde donde se opina sobre la educación de los niños y se orienta a los padres y a los educadores. Estos estudios crearon diferentes corrientes pedagógicas que obviamente han influido en la literatura infantil. Su influencia es considerable tanto en los mediadores institucionales como en los editoriales. Por ejemplo, sus sugerencias determinan la redacción de leyes y recomendaciones de la administración, la elaboración de criterios temáticos o lingüísticos para la creación de las colecciones de las editoriales, forman parte de los jurados de los premios o de los consejos asesores de las editoriales, etc.

Pedro Cerrillo (2002: 29-44) define los mediadores ligados al mundo de la enseñanza como el puente o enlace entre los libros y los lectores y les asigna las siguientes funciones: crear y fomentar hábitos lectores estables, ayudar a leer por leer, orientar la lectura extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades y preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

Doble receptor

Ya hemos comentado al principio que una de las cuestiones que diferencia el corpus que estudiamos con otras manifestaciones literarias es el tipo de receptor. En la mayoría de los casos el libro no se dirige a un único receptor por eso hablamos

de un doble receptor. El primero es el padre o el maestro que no son los lectores directos de estos libros sino unos intermediarios encargados de la compra o de la recomendación del libro a los lectores, y el segundo receptor, el niño o el adolescente, el lector real.

Al primer receptor, se dirigen algunos de los paratextos más importantes como, por ejemplo, los catálogos, las críticas en la prensa, la información de las cubiertas posteriores en las colecciones para los más pequeños, algunos de los escasos prólogos que aparecen en la historia de la literatura, etc. Porque ninguno de los mediadores pierde de vista que el maestro o el padre es el filtro que elige el libro o es el encargado que lo compra. De este modo, el lector se transforma en el segundo receptor que en ocasiones elige la lectura que le propone el maestro o que le compra, regala o escoge el padre.

1.3. La ideología

Por ideología entendemos el conjunto de conceptos, creencias e ideales que propone y que sustentan una manera de ver el mundo. En el caso de la ideología y la literatura infantil y juvenil, hablaríamos de ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creada a partir de los múltiples mecanismos que permite una narración. A partir de esta definición, afirmamos que todo relato transmite una determinada visión ideológica.

Y en la literatura infantil y juvenil todavía más porque supone la relación con un niño, con el futuro miembro de una sociedad al que hay que instruir en los hábitos sociales, en las actitudes hacia la vida o hacia el resto de los miembros de la sociedad donde se integrará o en las valoraciones que debe de tener sobre, por ejemplo, los padres o la violencia.

Partiremos del resumen de Nicolás (1998: 187-242) quién comenta que la ideología no es un ingrediente del aná-

lisis de los textos sino un producto resultante de otros análisis. La ideología es un efecto de sentido que está en los textos y que aparece, hacemos emerger, en el proceso de interpretación de elementos diversos.

No puede haber una obra no ideológica, que no transmita ninguna ideología. Reynolds (1994: 8) dice que en la literatura del pasado, sobre todo aquella que tenía la finalidad de integrar los jóvenes en la sociedad, es más fácil reconocer las tendencias ideológicas que en los textos de nuestro propio periodo. Lógicamente, el didactismo se hacía muy patente en los inicios cuando la mayoría de los libros eran simples muestrarios de normas que enseñaban a, por ejemplo, como comportarse en la mesa o delante de los adultos.

Porque el tipo de ideología que se transmitía en el pasado varía con el tiempo. Como veremos en los análisis de la segunda parte, Hoffmann transmite conductas como, por ejemplo, el castigo de la desobediencia mientras que Disney valores y actitudes, como el racismo o la necesidad de consumir. Pero desde nuestra perspectiva actual nos es más fácil detectar la ideología de Hoffmann que la de Disney. Pero se complica más el estudio porque no podemos hablar de una ideología determinada identificada con un momento histórico. Hemos de referirnos a períodos históricos, de clases sociales diferentes, de hombres y mujeres, de culturas diversas, de maneras de ver y valorar aspectos de la vida y del mundo, de modelos de sociedad existentes o idílicos que se quieren transmitir, etc.

En la actualidad, la ideología de los autores responde a los rasgos siguientes: pacifista, respeto con la diversidad, lenguaje políticamente correcto, condena del abuso del alcohol, recuperación y valoración de nuestro pasado histórico en la multitud de novelas que se sitúan en momentos anteriores al actual, valoración de la literatura como ayuda para ser libres, superación de las contradicciones de la vida —que aparece también en muchos libros— o la valoración de la tradición

oral como fuente del saber y de los abuelos como transmisores no sólo de esta sabiduría sino también de la que atañe a la vida, etc. Es un tipo de valores, normas y actitudes en el que coinciden mediadores y lectores: una ideología políticamente correcta.

¿Cómo se transmite la ideología? Reconocemos la falta de trabajos en esta línea y lo mucho que queda por hacer, de manera que no podemos todavía ofrecer una propuesta clara y definida pero sí que comenzamos a intuir los caminos por los que debe transitar esta investigación. El análisis concreto de diferentes textos nos irá dando las pistas porque los recursos son muy diversos, por ejemplo, la parodia de determinadas actitudes, la perspectiva que adopta el narrador, el personaje al que se le da protagonismo, la valoración de determinadas conductas o opiniones dentro del relato, las partes del mundo que se muestran y que se esconden, el tipo de lectura que se propone, las relaciones intertextuales que se valoran, etc.

Nos es difícil en los momentos que acabamos el libro ofrecer una tipología más concreta aunque en la segunda parte, el análisis de la ideología está presente en las cinco narraciones que hemos escogido. Es una línea de trabajo necesaria que será imprescindible ir formalizando en un futuro.

2. ANTES DEL TEXTO: LOS PARATEXTOS

El concepto de paratexto lo insinúa Gérard Genette en el libro publicado en 1982 *Palimpsestes. La littérature au second degré*, pero lo desarrolla plenamente en un estudio posterior, *Seuils* (1987). Lo define como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura ya que facilita las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Genette lo considera un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción; un lugar privilegiado de una pragmática y de una estrategia, de una acción sobre el público al servicio de una buena acogida del texto y de una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados o, como dice en otro momento, es lo que convierte el texto en libro, proponiéndolo como tal al público, antes que al lector.

Aunque los paratextos son sobre todo textos escritos, la propuesta de Genette es mucho más abierta y también considera paratextos a los hechos que si son conocidos por el público aportan algún comentario sobre el texto e influyen en la recepción. Por ejemplo, en el caso de la literatura infantil consideraríamos también paratextos las manifestaciones icónicas como las ilustraciones que acompañan el texto, o las manifestaciones materiales como el número de páginas o la tipografía elegida. De hecho, el concepto de paratexto se forma a partir de un conjunto heteróclito de prácticas y de discursos de todo tipo diseñados tanto por el autor del texto, como por el editor o por el crítico literario.

Si hablamos sólo de los paratextos que tienen una mayor productividad, hablaríamos de catálogos, reseñas literarias, ilustraciones, número de páginas, portada, etc. Pero para concretar este elemento tan interesante y necesario para una buena comprensión lectora, analizaremos todos aquellos que aparecen en la colección, en esa especie de “hiperlibro” que tan importante es en la literatura infantil.

2.1. Los paratextos de la colección

Pocos libros aparecen publicados fuera de una colección, de hecho, cuando una editorial lo hace aparece con el nombre de “libro singular” o “fuera de colección”. Para Genette, esta noción responde a las necesidades del editor de mostrar la diversificación de sus actividades e indicar al público el género de los textos que publica. Pero en la literatura infantil y juvenil, mayoritariamente indican la edad del lector al que se dirigen los títulos. Desde un punto de vista comercial, la colección busca la repetición del acto de compra y la identificación o la fidelización del lector. Es también una guía o un puente entre el comprador y el libro, y entre un libro y el resto de los que aparecen publicados. Consecuentemente, la colección necesita individualizarse e identificarse, y para conseguirlo utiliza una serie de paratextos pensados y diseñados para repetirse en todos los libros que forman una colección. A continuación, describiremos las características de los que consideramos predominantes.

El **formato** del libro. Varía según las edades aunque se mantienen una serie de constantes. Por ejemplo, el juego de formatos (cuadrados, cantos ovalados, etc.) sólo aparece en las colecciones dirigidas a las primeras edades pero a partir de los 6 años se mantiene el formato de libro de bolsillo con un tamaño que varía entre los 12 x 19 y los 13 x 21 que se mantiene fijo para toda la colección.

El número de páginas por libro. A menudo es el mismo, sobre todo en las colecciones para los más pequeños (entre las 16 y las 22 páginas) y pocas veces más de 100 en las juveniles. Podemos pensar que si el autor y el ilustrador deben de mantenerse dentro de estas medidas, su creación quedará sujeta a estas restricciones que encontramos también en las bases de los premios que alimentan estas colecciones.

Los indicadores de la edad del lector del libro. Se uniformizan en todas las colecciones y los más habituales son una leyenda del tipo “A partir de x años”, los colores que ocupan una parte de la portada y del lomo o unos anagramas en lugares visibles. Aunque durante un tiempo marcaban el límite de edad “de x a x años”, desde hace un tiempo sólo lo limitan por debajo y lo abren por arriba.

La **cubierta** que se repite en cada libro de la colección. Como es lo primero que ve el comprador es el paratexto que más información acumula: el nombre del autor y del ilustrador, el título, la ilustración, el nombre y el anagrama de la colección y de la editorial. La ilustración que aparece en la cubierta a menudo representa la parte central de la narración (o el protagonista o una escena importante) varía según las edades. En el caso de los más pequeños se repite una ilustración del interior; en las juveniles, se sustituye por una fotografía.

La **cubierta posterior** se reserva para el resumen el argumento y en los libros para los más pequeños incluye una información dirigida a los adultos sobre las características del libro (descripción del contenido, finalidad educativa o indicaciones sobre posibles utilidades del texto). También puede aparecer la lista de los títulos que integran la colección o un breve sobre el autor.

El lomo. En la disposición habitual de las librerías el lomo es lo primero que ve el comprador y, cada vez más adquiere un valor fundamental funcionando, de manera similar a la cubierta, como identificador de la colección. Podríamos hacer un estudio cronológico del diseño de los lomos para ver la importancia

que han ido adquiriendo a medida que se ha ido reduciendo el espacio en las librerías por el aumento de las novedades. Una de las novedades ha sido la acumulación de información ya que no sólo aparece el título sino también los anagramas y colores de la colección y de la serie.

El nombre. Además de las características físicas, las colecciones se individualizan a través de un nombre propio que a menudo se elige entre un campo léxico que asocia los nombres de las diferentes colecciones y el de la editorial creando un paquete de resonancias similares. Por ejemplo, la editorial La Galera y sus colecciones “Els grumets”, “El Corsari”, “Cues de sirena” o “Sirenetes”. La pauta seguida por la mayoría de las editoriales es la utilización de palabras que forman parte de la realidad cotidiana del lector como “Sopa de Libros” de Anaya o que describen la edad del lector como “Clásicos Universales Juveniles”.

El anagrama. Esta identificación aparece en los lugares más visibles: el lomo o la cubierta, se utiliza un vocabulario de colores o de formas geométricas que consiguen identificar gráficamente la colección, de manera que la editorial consigue ganar individualidad.

Las **series.** Marcan detalladamente la edad del lector potencial del texto y, por lo tanto, la proporción entre imagen y texto y el número de páginas. Se mantiene el diseño general de la colección con la utilización de un color diferente en las cubiertas. De esta manera se satisfacen las necesidades del mercado y se ofrece el producto diferenciado, se asegura la identidad y la fidelidad a una colección durante una franja de edad más alargada.

La **tipografía.** En los libros dirigidos a los lectores más pequeños, la elección del tipo de letra o la disposición de las letras en las páginas es fundamental. Cada vez es más habitual que las editoriales que ofrecen un producto de calidad se preocupen, no sólo de elegir un tamaño y tipo de letra adecuado, sino también de mantener una oración completa en una página

para facilitar la lectura a un niño que tiene adquirida su competencia lectora y necesita mantener en un mismo campo visual toda la unidad de sentido oracional sin cortarla dejando la mitad en una página y la otra en la siguiente.

Al principio, hablábamos de la colección como una especie de hiperlibro, en el sentido que el editor quiere crear una identidad material y visual perfectamente reconocible en la que los elementos paratextuales de la cubierta tienen como finalidad incitar al lector a un gesto repetido: la compra de un nuevo libro. Si se consigue el objetivo, se crea un lector “adicto” a la colección que acepta el contrato de lectura creado, que se implica en el acto de lectura sabiendo que los libros mantendrán unas determinadas características. La colección, o la compra y el inicio de un nuevo libro de una colección ya conocida, generan ciertas satisfacciones porque anticipan el placer que el lector sentirá cuando inicie la lectura.

2.2. Títulos, prólogos, dedicatorias, catálogos...

El **título de la narración** tiene como destinatario principal el comprador y cumplen funciones diferentes: la identificación, ya que la obra adquiere identidad a partir del título, es decir, funciona de manera similar al nombre propio en las personas; la descripción, cuando aporta información sobre la temática o el género del texto; y la connotativa, cuando pretende seducir al comprador. Es responsabilidad del autor y del editor.

El **título del capítulo** adquiere importancia en la literatura infantil que ya la tenían en, por ejemplo, la novela del XIX y son una herramienta fundamental cuando hay que efectuar hipótesis interpretativas sobre el argumento porque pueden funcionar como frases temáticas que resumen esa parte del argumento o pueden avanzar hechos importantes de la acción narrada. También permiten señalar un cambio del orden de los hechos, del escenario, del tiempo o del narrador de manera que un lector poco compe-

tente encontrará una ayuda en este paratexto porque explicitan los cambios o vacíos de información habituales en una narración, a la vez que permite al autor aumentar el grado de complejidad estilística. Siempre funcionará como una señal orientadora que ayuda a la reconstrucción del significado y facilita notablemente la comprensión de los textos. De ahí su importancia.

Otros paratextos con una importancia más relativa para los fines de esta publicación son los **prólogos** que aunque en la literatura adulta canónica tienen una gran importancia, en la infantil son casi inexistentes y si aparecen habitualmente son escritos por los propios autores y tienen la finalidad de aconsejar la lectura del texto, facilitar determinadas claves para la lectura, o destacar algunas de las cualidades didáctica o ideológicas del texto. Es curioso observar como históricamente suelen aparecer en aquellos periodos donde la función educativa de la literatura era más importante como, por ejemplo, en las obras de Ursula Wölfel perteneciente al llamado realismo crítico alemán: en su obra *Campos verdes, campos grises* subtitulada *Historias verdídicas* incluye un texto inicial que hace las funciones de prólogo donde determina la manera de leer el texto: “[...] estas historias no suelen tener final feliz. Plantean muchas preguntas. Y cada uno debe buscar la respuesta. Estas historias muestran un mundo que no siempre es bueno, pero que sí puede ser cambiado”².

Los **catálogos** se dirigen mayoritariamente a los primeros receptores, es decir, a aquellos que recomiendan o compran el libro, no a los niños. El primero es un paratexto con una finalidad comercial cuyo autor, la editorial, dirige a los profesores para guiarles en la elección del libro que recomendará. Los que contienen información sobre literatura de adultos mayoritariamente se acercan mucho más a unas listas de precios, pero los que analizamos aparecen editados con esmero, profusión de colores y con más información que el precio del libro.

² Salamanca: Ediciones Lóquez, 1983, p. 6.

Ofrece información sobre la edad recomendada del lector, el tema y el argumento, el tipo de protagonista pero también sobre los valores que desarrolla o el tipo de competencias que se pueden trabajar en las diferentes clases a partir del libro. Las editoriales completan la edición de catálogos con fichas didácticas de cada libro, puntos de lectura, postales, etc., pero es el catálogo junto a la ficha didáctica el que tiene un carácter más textual.

La **crítica literaria** es escasa y como en el caso anterior aparece en medios de comunicación dirigidos mayoritariamente a docentes o a padres. De manera que el circuito pero también el lenguaje que utiliza y el tipo de elecciones no está pensado en el lector.

Las **dedicatorias** mayoritariamente destacan una relación afectiva entre el autor y la persona a quien va dirigida, que pertenece habitualmente al círculo familiar con lo que se explicita más el tipo de autor-instructor.

2.3. La autoría y los paratextos

Enric Satué (1998) comenta, en su análisis sobre el diseño de los libros, que el producto de una editorial es diferente según domine la figura del editor, del diseñador o del comercial. Desde su punto de vista, un buen editor es aquel que opera concéntricamente en los tres ámbitos, es decir, aquel que tiene una notable sensibilidad intelectual, artística y comercial.

En el caso de la literatura infantil y después de lo dicho anteriormente, debemos añadir una figura, o una sensibilidad, la “pedagógica” que será aquella figura que aporte su opinión sobre qué es lo más adecuado para cada nivel lector. De manera gráfica, lo representamos como en el gráfico I.

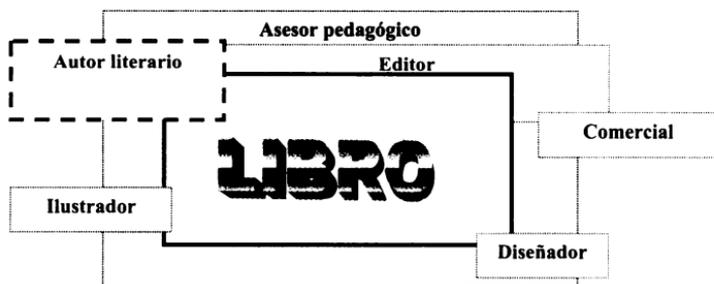


Gráfico I

Cada uno de ellos aporta su opinión en decisiones tan importantes y diferentes como, por ejemplo, la relación entre imagen y texto, el tipo de temas más adecuados o la presencia de personajes femeninos activos y protagonistas. Y de maneras diferentes, las opiniones y las decisiones que toman inciden en el trabajo del autor literario y, por tanto, en el resultado final del libro.

Por ejemplo, si analizamos el número de páginas que tienen los libros de una misma colección y comparamos los resultados con otras colecciones dirigidas a las mismas edades la conclusión es o que la mayoría de los autores se ponen de acuerdo sobre el número de páginas que tienen sus originales o que esta decisión se toma previamente y no es competencia exclusiva del autor. En muchos casos, pensamos que intervienen otras opiniones; por ejemplo, el diseñador tiene que tener en cuenta la manera de utilizar el papel (ahora, los pliegos para la confección del libro habitualmente son de 8 o 16 páginas, por lo tanto, es habitual que el número de páginas sea múltiplo de 8); los asesores pedagógicos informan sobre el número de páginas adecuado para cada edad y el comercial orienta sobre el tamaño de los libros más vendidos a partir de la opinión del primer receptor. Aunque, paradójicamente, en ocasiones los esquemas se rompen de manera estrepitosa como en el éxito de la saga Potter con sus 600 páginas.

Este ejemplo demuestra que decisiones como el diseño de la portada o el número de páginas, en definitiva, que el primer contacto del lector con el libro no es autoría del escritor sino de los otros autores que representábamos en el gráfico I.

Satué (1998: 188) comenta como al editor-vendedor, la librería se le ha quedado pequeña y que los puntos de venta se han desplazado a los centros comerciales, los grandes almacenes y los supermercados de las grandes superficies. La primera consecuencia es que si antes el lector iba a buscar un libro, ahora los libros tienen que buscar al comprador y el primer elemento que se usa para llamar la atención lo señala en la portada. Así, desde nuestro punto de vista y después del análisis que hemos realizado, propongo ampliar el elemento de la portada a todos los paratextos de la colección, entre los que destacan el lomo de cada libro, en definitiva, la parte visible para el futuro comprador en la estantería del comercio.

Volviendo a Satué, en otro momento de su estudio cita al director ejecutivo de Penguin Books, Peter Mayer, quien en 1987 afirmaba que cuando el público lector crece, lo hace por los niveles culturales más débiles y más jóvenes, y este perfil sociológico sintoniza mejor con los libros baratos o con los que recrean a las portadas el clima, el tono o el lenguaje de las tres referencias visuales de finales del siglo XX: la televisión, los anuncios publicitarios y los artículos de consumo de donde compite el libro. De manera que algunos libros exhiben portadas que se parecen peligrosamente a líneas de productos cosméticos.

Esta influencia de la que habla Mayer en la literatura adulta, ya hace tiempo que en la literatura infantil y juvenil se hizo receptiva. Sobre todo en las colecciones dirigidas a un público juvenil, en las que el diseñador imita el mundo gráfico utilizado en las carátulas de los cedés de música, en los catálogos de ropa juvenil, en los anuncios de productos dirigidos a esta edad e incluso en los videojuegos. Con la utilización de un

mismo diseño se crea un paquete de consumo que asume fórmulas distintivas similares y donde también se incluye el libro. Más recientemente, hemos observado como esta influencia ha entrado en los textos, contagiando también las propuestas creativas literarias como comentaremos más adelante.

Quisiéramos cerrar este apartado recordando como, aunque el estudio de este elemento es muy reciente, debemos ser conscientes de su importancia en la literatura infantil, ya que un lector con una competencia en plena fase formativa puede realizar hipótesis interpretativas sobre el texto literario a partir de la información que le facilitan los paratextos. Es un hecho aceptado que cuando más información tenemos sobre un texto mayores posibilidades hay de elegir el que nos gustará más y de facilitar la comprensión del texto. Por lo tanto, un adecuado aprendizaje de la lectura de la información que facilitan los paratextos, ayudará a una mejor comprensión del texto porque puede establecer predicciones sobre lo que el niño o el adolescente leerá y le ayudará a elegir adecuadamente el título. Ahora bien, es necesaria una concienciación de todas las partes implicadas para poder comprender la fuerte carga informativa que aportan. Es imprescindible desarrollar actividades para enseñar a leerlos y que autores y editores los cuiden para poder aprovechar unos elementos con tanta fuerza significativa.

3. EL ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN

El tratamiento que los elementos que hemos incluido en este apartado reciben en la literatura infantil y juvenil, no se diferencia mucho del que se aplica a los de la literatura dirigida a los adultos pero aquí priorizamos aquellos aspectos que más rendibilidad tienen en el análisis de nuestro corpus. Así es posible que algunas cuestiones no sean tratadas porque consideramos que su aparición es mínima, sólo de esta manera podemos dedicar más espacio a desarrollar los aspectos más relevantes.

Obviamente, en la mayoría de los aspectos relativos a la narración analizamos las construcciones o marcas lingüísticas que pueden ser utilizadas para conseguir determinadas opciones estilísticas. Pero como quiera que algunas construcciones lingüísticas no se integran en ellos, he añadido un último apartado, “3.6. El análisis lingüístico”, donde se comentan cuestiones importantes sobre determinadas construcciones lingüísticas utilizadas por los autores y que no se han tratado anteriormente. Aunque para ofrecer una exposición más clara es necesario una división en apartados de los aspectos que pueden ser analizados, hemos de entender la obra literaria como un todo, como un conjunto de opciones estilísticas cuyo valor literario nace, entre otras cosas, del efecto creado por todas ellas.

3.1. La estructura de la narración

Partimos de los trabajos de Jean Michael Adam (1992, 1999) quien distingue seis constituyentes básicos en la secuencia narrativa.

- a) **Sucesión de acontecimientos:** en un tiempo que avanza.
- b) **Unidad temática:** la unidad se garantiza por la existencia de un sujeto-actor.
- c) **Transformación:** durante la sucesión de acontecimientos los estados cambian de la desgracia a la felicidad, de la pobreza a la riqueza, etc.
- d) **Unidad de acción:** la sucesión es un proceso integrador que parte de una situación inicial y llega a una situación final.
- e) **Causalidad:** la intriga se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Esquema quinario

Estos seis constituyentes habitualmente crean un esquema narrativo canónico formado por cinco **secuencias**, como vemos en el gráfico I.

Gráfico I

<i>Secuencia</i>	<i>Función discursiva</i>
Situación inicial	Se parte de una situación estable. Se presentan los personajes principales, el espacio y la época así como las relaciones. También pueden presentarse las propuestas estilísticas escogidas.
Inicio del conflicto	Llamada también inicio de la acción, del nudo o de la complicación. Hay una acción o un acontecimiento que modifica la situación inicial e introduce una tensión.
Conflicto	Es la reflexión o la actuación. Uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto.
Resolución del conflicto	Llamada también, fin del conflicto o de la acción, desenlace. Es el resultado de las acciones precedentes, el fin del proceso.
Situación final	Vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial.

Esta es la estructura narrativa que mantienen la mayoría de las narraciones de tradición oral y la que consideramos prototípica de la narrativa infantil, organizando los hechos cronológicamente según una progresión lineal.

Aunque lo habitual es que se expliciten las cinco secuencias narrativas, puede ser que alguna de ellas no aparezca. Por ejemplo, la situación inicial se hace imprescindible en muchas de las novelas del XIX, como veremos en el capítulo 7; pero en la actualidad, muchas narraciones la obvian porque los personajes y sus circunstancias son ya conocidos por el lector haciendo innecesaria su presencia dado que lo que pudieran contar es evidente.

La situación final también ha cambiado la manera de presentarse, si en un momento histórico el final feliz parecía imprescindible, en la actualidad puede ocurrir que el conflicto no se resuelve en el sentido de cambiar la circunstancia que lo motivó, pero sí que hay un cambio en la manera de enfrentarlo. En un contexto en el que la mayoría de libros tienden a asimilar al protagonista con el lector del libro, el autor propone una resolución más próxima a su realidad extraliteraria en la cual, por ejemplo, unos padres separados no vuelven a casarse pero el protagonista, y con él el lector, sí puede llegar a entender y a superar el conflicto de la separación.

Principios y finales

Ottevaere-van Praag (2000: 140) propone tres categorías distintas atendiendo a la similitud u oposición entre los inicios y los finales. En la primera, entrarían las narraciones en las que el final supone un retorno al punto de partida y la permanencia del equilibrio inicial aunque enriquecido por las aventuras ocurridas durante la narración. Procedimientos estilísticos o discursivos que aparecían en el inicio, se reencuentran en el final. Es el caso de obras como *Alicia en el país de las maravillas* o *La vuelta al mundo en 80 días*.

En la segunda categoría, el final es una vuelta al punto de partida pero el protagonista no es el mismo porque ha encontrado un nuevo equilibrio y, por lo tanto, el punto de partida tiene ahora unas bases diferentes, como en el caso de *La maravillosa medicina de Jorge*.

Y en la tercera, el final no vuelve al punto de partida porque para romper con los conflictos y angustias del inicio de la historia el protagonista tiene que romper con su medio y el retorno es imposible porque ya no encontrará la identidad que ha dejado atrás como en *Noche de viernes*, de Jordi Sierra y Fabra.

Por otra parte, aunque en toda narración la secuencia narrativa tiene una mayor presencia, también aparecen secuencias descriptivas. Aunque a medida que nos acercamos a la literatura actual, ha ido descendiendo su importancia y su presencia dado que se construyen narraciones próximas al mundo referencial del lector con lo cual no es necesario describir aquello que ya se conoce. Incluso desaparecen de la situación inicial en los pocos casos en que esta secuencia está presente. Una relación directa tiene el hecho de que la literatura infantil es ante todo una narración de hechos, no de ideas, ni de reflexiones.

Otras estructuras

Puede ocurrir, fundamentalmente en el caso de los libros para los más pequeños, que esta estructura quinaria se reduzca a una ternaria, reduciéndose las secuencias a tres con un inicio, acción y resolución, con lo cual la situación inicial y final prácticamente no se explicitan.

También son frecuentes las estructuras de corte repetitivo, Cerrillo (2001: 89-90) destaca tres procedimientos: **por enumeración** de elementos que conlleva una ordenación, a veces caótica, de elementos de todo tipo como personajes, acciones o lugares; **por encadenamiento**, en la cual el final de una oración aparece repetido al principio de la siguiente o el final de una acción se reproduce en el inicio de la siguiente y **estructuras binarias**, bien a través

de diálogos con preguntas y respuestas en las que dos voces desarrollan la acción o bien por la repetición de dos acciones similares relacionadas por causalidad.

En los casos anteriores, sometemos el argumento a un proceso de abstracción para distinguir los hechos esenciales organizados según las estructuras comentadas. Pero nuestro análisis puede tener finalidades diferentes como, por ejemplo, comparar versiones de un cuento (como haremos en el capítulo 5). En este caso, proponemos un nuevo tipo de estructura que será más próximo al argumento de la narración que analizamos. Reduciremos el argumento a los **motivos** constantes que aparecen, es decir, a los elementos básicos de carácter lógico o cronológico que lo forman. Sería como hacer un resumen formado por las unidades mínimas de las acciones que realizan los personajes en la historia comentada y que habitualmente se combinan por continuidad. Este modo de análisis nos permitirá dejar a la vista la organización de los hechos en una narración determinada sin llegar al grado de abstracción de los anteriores modelos.

3.2. La temporalidad narrativa

La imagen del tiempo creada por la ficción literaria varía en cada época y en cada corriente estética. En el caso del autor que se dirige a un lector en plena formación de su competencia cultural y lingüística es habitual que tenga en cuenta se hizo receptiva se hizo receptiva —de manera consciente o inconsciente— cuáles son las nociones temporales y estructurales que tiene el lector para hacerle comprensible la narración.

La construcción del tiempo en los niños

La psicología cognitiva ha proporcionado un material interesante que nos permite aproximarnos a la manera de construir el tiempo. De hecho, desde un punto de vista psicológico la manera de construirlo constituye una de las dimensiones básicas de toda

la estructura cognoscitiva del individuo ya que los conceptos temporales se relacionan de manera estrecha con otros conceptos fundamentales como los de estructura o los de causalidad y consecuencia.

En las investigaciones llevadas a cabo por Carretero, Pozo y Asensio (1983, 1989) se dice que cuando el niño construye las nociones temporales históricas lo hace a partir de las nociones temporales sociales y convencionales que ya posee; a su vez, estas nociones temporales sociales las construye a partir de las personales. Y expone que para el niño el tiempo depende de las propias acciones y no es continuo ni constante. Sólo gracias al dominio progresivo del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de entenderlo como un flujo continuo, abstracto y cuantificable. De manera que la construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo y de una complejidad creciente.

Resumiendo diferentes investigaciones, estos autores afirman que es entre los 4 y los 6 años cuando aparece la capacidad de ordenar pequeños elementos temporales; entre los 6 y los 9 años, adquiere progresivamente los principales sistemas convencionales de medición del tiempo, primero de manera absoluta y después en relación con otros elementos; a partir de los 9 años aparecen capacidades nuevas: la comprensión del tiempo cíclico, la coordinación de diferentes sistemas temporales y la utilización de marcas convencionales como apoyo de los razonamientos temporales y no es hasta los 12-14 años cuando el niño es consciente del carácter convencional y arbitrario de las unidades de medición del tiempo.

Milagros Gárate Larrea (1994: 189-196) realiza un interesante estudio sobre la comprensión de las narraciones por los niños y la influencia que tiene el contexto sociocultural en el que viven sobre dos grupos de niños cuya diferencia se centraba en el nivel sociocultural.

De entre las conclusiones, destacamos dos de particular importancia para el análisis de la literatura infantil. Así, para

Garate a partir de los 4 o 5 años el niño posee el esquema básico de los cuentos que aplican en la comprensión y que utiliza para la recuperación; más adelante, cuando la autora habla de la comprensión del tiempo narrativo, comenta que cuando recuerdan los cuentos leídos, los dos grupos analizados realizaron pocas inversiones y que los resultados fueron los mismos en ambos. Ahora bien, todos los cuentos que se utilizaron para la investigación respondían al orden prototípico y seguían una estructura narrativa quinaria.

La autora comenta que si no se hubiera hecho de esta manera, los sujetos habrían cometido muchas inversiones. Así, esta investigación corrobora los primeros estudios realizados sobre la comprensión y el recuerdo de los cuentos que partían de la hipótesis de que los cuentos si están bien estructurados producen recuerdos bien ordenados.

Estas investigaciones son muy interesantes cuando se construye una narración intentando adecuarse al lector, aunque corroboran lo que la intuición ya había asumido y las narraciones de tradición oral ya respetaban ajustándose a la estructura narrativa prototípica por una parte y a la progresión lineal del texto, por otra.

Narración en pasado: tiempos y marcadores

La estructura narrativa que hemos visto en el apartado anterior, con una ordenación cronológica de los acontecimientos sin anacronías, se muestra en el texto a través de dos marcas lingüísticas fundamentales: los tiempos verbales y los marcadores temporales que varían según aparezcan en la secuencia inicial o en el resto del relato. En el gráfico II, resumimos cuáles son cuando el narrador sitúa los hechos en el pasado.

Gráfico II

<i>Secuencia</i>	<i>Marcas lingüísticas</i>
Situación inicial	Uso del imperfecto
Inicio del conflicto	Uso de un marcador temporal y cambio al pretérito indefinido que marca sucesión de hechos +
Conflicto	Pretérito imperfecto que marca hechos simultáneos.
Resolución del conflicto	Condicional simple que marca hechos posteriores.
Situación final	Pluscuamperfecto que marca hechos anteriores.

En la situación inicial el tiempo verbal predominante es el imperfecto con el valor descriptivo propio de los inicios del relato³. La inflexión narrativa que se produce en el paso a la segunda secuencia se señala con un marcador temporal del tipo “Un día” acompañado por un cambio de tiempo verbal: el pretérito, que tiene un carácter deíctico y sirve de referencia para el resto de los tiempos en la narración. Es el tiempo de los hechos, el que otorga dinamicidad a la narración haciéndola avanzar en la línea temporal frente al imperfecto usado en la secuencia anterior que no la hace avanzar ya que tiene un carácter más descriptivo, de *background*. En ocasiones, sobre todo con narraciones cortas dirigidas a niños pequeños, también es habitual que la situación inicial, se separe del resto de la narración con un cambio de párrafo.

Los inicios más prototípicos los encontramos en los cuentos para los más pequeños, en las narraciones orales transcritas o en las

³ Partimos de PÉREZ SALDANYA, MANEL (2002): “Les relacions temporals i aspectuals”, en *Gramàtica catalana contemporània*. Barcelona: Empúries, p. 2571-2654, (2003): “La arquitectura de los tiempos verbales. A propósito especialmente del imperfecto y del aspecto imperfectivo”, en GARCÍA FERNÁNDEZ, LUÍS y BRUNO CAMUS (eds.): *El imperfecto*. Madrid: Gredos y de BOSQUE, IGNACIO (ed.) (1990): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.

adaptaciones para niños de estas narración tradicional orales. Por ejemplo en (1) la situación inicial aparece en la primera página y los verbos utilizados en imperfecto describen la situación del protagonista, la segunda secuencia comienza en la página siguiente con un marcador temporal en el inicio del párrafo “una mañana” y el cambio al pretérito “aparcó”⁴:

(1) “Manolo Multón, el guardia urbano, pensaba que no tenía amigos en la ciudad. / Por eso, andaba siempre de mal humor. Nunca sonreía y parecía triste a todas horas. // UNA MAÑANA, el mago aparcó [...]” Alfredo Gómez Cerdá (2002): *Manolo multón y el mago Guasón*. Barcelona: Edebé, p. 5

A partir de la segunda secuencia, la introducción del pretérito marca el devenir de la acción, de manera que se establece una relación icónica entre el tiempo de la historia y el del relato (o el del mundo extraliterario y el mundo que lo narra) y el orden de los pretéritos en el relato marca el orden en el que ocurren los hechos. Desde esta perspectiva, cada nuevo pretérito introduce un punto nuevo de referencia que es subsiguiente del marcado por el pretérito anterior y hace avanzar el tiempo según una progresión lineal. Así, la progresión del texto (2) la podemos representar con el gráfico III.

(2) “Dejamos nuestros pupitres y, todos a una, subimos al estrado, borramos con disimulo las horribles operaciones de matemáticas, nos colocamos en formación y cantamos [...]”. Karlos Linazasoro (2000): *Las botas rojas*. Madrid: Anaya, p. 11.

Gráfico III

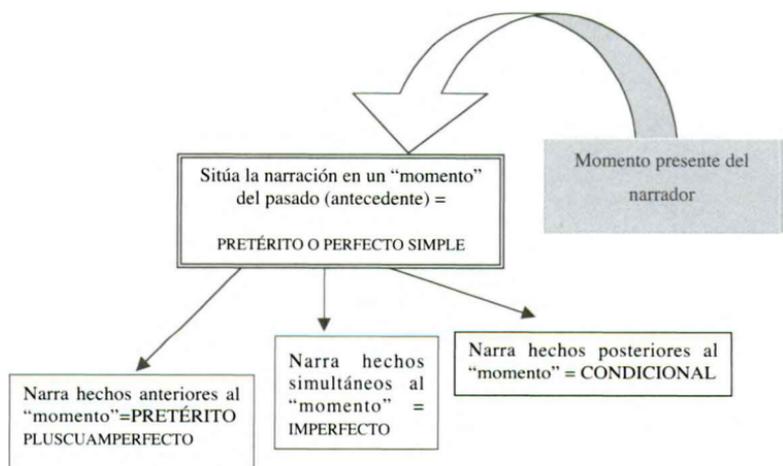
Tiempo narrativo:



⁴ Marcamos con / el cambio de párrafo y con // el cambio de página.

El pretérito marca el tiempo del anclaje y el resto se organiza a partir de él, como mostramos en el gráfico IV.

Gráfico IV



El **imperfecto** en estas secuencias tiene un valor diferente del que tenía en la situación inicial ya que ahora se comporta como un presente del pasado, es decir, marca una acción simultánea a la marcada por el antecedente (el pretérito). El **pretérito pluscuamperfecto** se comporta como un pasado de pasado, es decir, marca un tiempo anterior al del antecedente y el **condicional**, un tiempo posterior.

Como vemos en (3) donde los imperfectos “arreciaba” o “estaban” marcan una acción simultánea a “dirigió”, comportándose como presente de pasado; pero los pluscuamperfectos “habían salido” o “habían bajado” marcan una anterior, como pasados de pasado; en (4), el condicional “iría” se comporta como un futuro de pasado marcando una acción posterior a “decidió”.

(3) “Se dirigió, pues, a casa del señor Rilke. El viento arreciaba con fuerza. Al llegar al Prado Pequeño, vio que los olmos estaban

cambiados de sitio por culpa del viento. Unos se habían salido a la carretera, otros se habían bajado al río”. Karlos Linazasoro (2002): *Franti*. Barcelona: Edebé, p. 19

(4) “Franti sacó la bicicleta del almacén, y decidió que iría montado en ella”. Karlos Linazasoro (2002): *Franti*. Barcelona: Edebé, p. 55

Una vez iniciada la narración de hechos, los marcadores temporales del tipo “mañana, dos días más tarde, tres semanas más tarde” irán marcando el transcurrir temporal y a menudo aparecen en el inicio del párrafo como una buena ayuda lectora que puede mostrar tanto el inicio de la acción como en (5), o el devenir temporal o la cantidad de tiempo que transcurre como en (6).

(5) UN DÍA (llamaremos x)

□

(6) Después de dos semanas [a partir del día x]

□

(6) Al día siguiente [después de las dos semanas del día x]

□

(6) Más tarde [después del día siguiente de las dos semanas del día x]

□

Etc.

Si el primer conector, por ejemplo, aparece en el inicio de la segunda secuencia narrativa y acompañando el tiempo verbal, el pretérito, que marca la acción, decimos que funciona como un conector deíctico (igual que el perfecto que acompaña) de manera que el resto de conectores lo usan como referencia anafórica a partir de la cual establecen su tiempo. Es decir, la referencia temporal de los siguientes marcadores tiene que ser interpretada en relación con el tiempo marcado en el primero, como vemos en (5) y (6).

Narración en presente

Es posible que el narrador se sitúe en un momento del presente y use un perfecto, en este caso este tiempo tendrá un valor hodierno (de *hodie*, hoy en latín, pasado en el día de hoy) comportándose narrativamente como el pretérito y formando parte de las secuencias narrativas. Igual que el simple, marca anterioridad al acto de habla y tiene un comportamiento parecido al descrito anteriormente aunque ahora la referencia toma como punto de partida el *ahora* del narrador. Una secuencia de perfecto reproduce en orden lineal de los acontecimientos y crea un efecto de encontrarnos delante de un testimonio directo de los hechos, de un testimonio que ve y que participa, ya que es habitual que la fórmula narrativa utilizada sea la de: *yo* + perfecto

Hay un caso extremo de la narración en primera persona, nos referimos a los textos que no tienen una gran presencia en el ámbito escolar y que mayoritariamente son traducciones. Se dirigen a lectores con poca competencia tanto lectora como cultural, pero usuarios de las televisiones y del video juegos. Son colecciones como “Las aventuras de la mano negra”, “Escoge tu aventura” o “En busca de tus pesadillas” (8):

(8) “Gabateas una nota para tus padres, donde les cuentas que estás enfermo y que te has acostado. Luego, mandas a Gabe a su casa y te metes en la cama para echar una buena siesta. Cuando te despiertas, son las diez de la noche..., y tienes más sed que nunca. Corres hacia el espejo que cuelga de la puerta de tu vestidos. Nada. Ni un reflejo. Sencillamente, no apareces en el espejo. -¡Necesito sangre! -dices en voz alta”. R.L. Stine (2000): *¡No des de comer al vampiro!* Madrid: Ediciones B, p. 9.

Como vemos, se utilizan sencillos mecanismos discursivos tendentes a borrar la frontera existente entre la realidad extralingüística y la creada con el lenguaje: el narrador se dirige a un tú, que se convierte en el punto de referencia de la narración y a quien le cuenta los hechos que ocurren en unas coordenadas de

enunciación: *tú / aquí / ahora*. Un recurso estilístico que refuerza la presencia del interlocutor, —del lector—, en la narración y que funciona como un creador de realidad virtual que quiere imitar al creado por los videojuegos, lo que llamaríamos, realidad narrativa y que intenta crear una ficción donde el lector es a la vez protagonista de los hechos que se narran.

Cambios de tiempo: anacronía

No es extraño pensar que la mayoría de las narraciones actuales siguen una progresión lineal si recordamos los estudios de Gárate Larrea. También lo corrobora el resultado del análisis realizado por Colomer (1998) en diferentes grupos de edades de narraciones actuales y que concluye que un 74'63 por ciento siguen una progresión lineal (Gráfico V).

Gráfico V

	EADAES				GLOBAL
	5-8	8-10	10-12	13-15	
Anacronías	3'12	11'95	43'64	38'30	25'37
Linealidad	96'88	88'05	56'36	61'70	74'63

Aunque debemos recordar que este estudio se realiza sobre obras escogidas por la crítica en la actualidad, de manera que, podríamos afirmar que si lo ampliáramos a las obras más comerciales aumentaría el número de obras que siguen una progresión lineal. En el gráfico que recoge las conclusiones del estudio de Colomer, se observa la poca presencia de anacronías, de cambios o subversiones en el orden de los acontecimientos, pero debemos matizar y diferenciar dos tipos de anacronías.

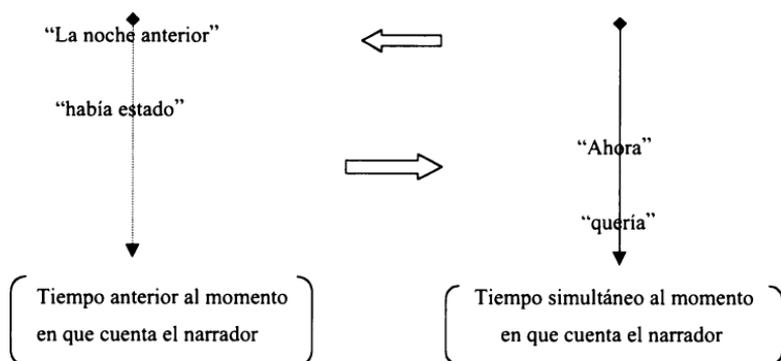
Las anacronías parciales se utilizan para hacer retroceder la acción en un segmento de la narración, para cubrir una laguna

informativa pero sin desconectar del hilo narrativo. Este tipo de subversión temporal sí que es frecuente en los textos aunque hemos observado que siempre (sin llegar a hacer un estudio exhaustivo) se incluye un marcador temporal que advierte al lector del cambio temporal (8).

(8) “LA NOCHE ANTERIOR, mientras no llegaba el sueño, Paula había estado de viaje, página a página, por un libro de aventuras y amores. [...] AHORA, Paula quería ser un tuareg [...]”. Juan Farias (2000): *Un cesto lleno de palabras*. Madrid: Anaya, p. 63.

En (8) hay un retroceso de la narración marcado por “La noche anterior” y por el tiempo verbal, el pluscuamperfecto, que refiere hechos anteriores al ahora de la narración; cuando la narración vuelve a la misma línea temporal se le recuerda al lector con el adverbio “Ahora” que funciona como un marcador temporal y con el uso del imperfecto “quería” que aquí funciona como un presente de pasado que narra los hechos simultáneos al ahora donde se sitúa el narrador como vemos en el gráfico VI.

Gráfico VI



De manera que los marcadores temporales funcionan como ayudas didácticas que facilitan la comprensión del texto indicando no sólo que hay un cambio temporal sino también precisa la distancia que hay entre el relato primero (el tiempo del narrador) y el punto en el cual se sitúa, en este caso, la noche anterior al momento en el que se narra.

En los relatos para más mayores estas ayudas didácticas también pueden tomar forma de títulos de capítulos o de inicio de capítulo marcando, por ejemplo, la diferencia temporal con el capítulo anterior. Así, los títulos pueden también situar los hechos temporalmente tomando como el punto de referencia central del relato. Por tanto, un recurso estilístico diferente pero con una misma función: una guía que permite la interpretación correcta de la subversión lineal temporal.

Juegos estilísticos

El comportamiento descrito anteriormente es el que llamamos prototípico o el que los hablantes reconocen como modélico o habitual. Por lo tanto, si el escritor quiere conseguir determinados recursos estilísticos usa tiempos verbales diferentes, es decir, introduce cambios a partir del modelo. Pero la realización de los cambios exige, por parte del lector, una competencia lingüística y discursiva que le permita reconocer el uso de un tiempo verbal diferente del modelo y valorar los efectos estilísticos que aporta el uso de una opción no habitual.

En general, sólo en la literatura juvenil encontraremos cambios tendentes a conseguir determinados efectos estilísticos como, por ejemplo, el uso del presente en las historias narradas desde el pasado, de la misma manera que en otras literaturas. Por ejemplo, en (9) el presente se utiliza con una función descriptiva ocupando la esfera de usos del imperfecto, en este caso, el uso del presente provoca un efecto de aproximación de los hechos narrados que parecen como más recientes y próximos al tiempo que son narrados.

(9) “Y nos reímos los dos. El tío me enseñó aquel verano a decir “sí” a lo saharauí. Consiste en una especie de chasquido con la lengua entre las muelas”. Gonzalo Moure (1999): *Los caballos de mi tío*. Madrid: Anaya, p. 21.

En (10) observamos la inclusión de digresiones evaluativas del narrador marcadas y separadas del resto de la narración con la utilización del presente. En el fragmento que se narran [a] se mantienen las formas del relato, es decir, se cuentan unos hechos que han ocurrido en un momento del pasado utilizándose prototípicamente los tiempos del pasado, pero en el momento el narrador incluye sus valoraciones [b] se utiliza el presente.

(10) “[a] Leonardo fue a donde estaba esperando Gioconda, su madre, juntaron sus ollares, se “dijeron” algo, y los dos salieron al galope hacia el segundo prado, lejos de mí y de la cuadra, haciendo chop chop, chop chop, chop chop... [b] A mí me parece que no me lo podían decir más claro [...]” Gonzalo Moure (1999): *Los caballos de mi tío*. Madrid: Anaya, p. 60.

A diferencia de los dos ejemplos anteriores, podemos encontrar un presente integrado en las mismas coordenadas del discurso que lo precede (primera persona de la narración, tiempo pasado y la secuenciación de los hechos), de manera que exista un paralelismo total con otros fragmentos del relato donde se utiliza el pretérito. Por tanto, aquí el presente no tiene su valor habitual (no hay un anclaje en las coordenadas de la enunciación y no tiene un aspecto imperfectivo) sino que se comporta temporalmente y aspectualmente como un tiempo del pasado, así, se escoge este tiempo verbal como una opción estilística que usada como alternancia al pretérito se consigue una mayor vivacidad y expresividad.

3.3. El narrador

Como ocurre con otros aspectos de la narración, el tipo de narrador que encontramos varía según la época y según el género.

El narrador omnisciente utilizado en el siglo XIX que conoce todo sobre la historia y los personajes, como única voz narrativa y fuente de información da paso en la actualidad a nuevas tipologías que permiten conocer la voz de los personajes que exponen sus emociones y pensamientos. Además, se incorporan nuevos puntos de vista que incluso pueden ser diferentes en el mismo relato. Por lo que, no sólo debemos analizar quién cuenta la historia sino también quién la ve y desde qué posición.

El narrador del XIX que pone el foco (o la cámara) fuera de la narración y alumbra hechos y pensamientos de los personajes y que conoce su pasado y su futuro; puede avanzar pistas de aquello que ocurrirá para interesar al lector, esconder hechos que sólo al final dará a conocer, jugar con la materia narrativa que conoce para establecer el ritmo adecuado. Incluso, en ocasiones, dialogar con el lector en un simulacro que recuerda la narración oral o la lectura en voz alta.

Pero otras veces, el narrador pone el foco (o la cámara) en los ojos de uno de los personajes que muestra todo lo que él ve y como él lo ve. El lector percibe la realidad literaria a partir de la posición que ocupa este personaje respecto de los demás, de su manera de ser, sus valoraciones, en definitiva, de su ideología. En la literatura más actual a menudo este personaje tiene la misma edad que el hipotético lector, de manera que la utilización de este narrador ha permitido el uso de un lenguaje más próximo al del lector imitando a menudo el argot de algunos grupos adolescentes.

Tipología de narrador

Partiendo de la tipología que establece Garrido (1993) basándose en Genette (1989), diferenciamos entre voz narrativa y persona gramatical porque cuando hablamos de narrador nos referimos al modo de presentar el universo narrativo. Para establecer la tipología, establecen dos niveles, el del modo narrativo y el de la voz. El primero tiene que ver con la cantidad de infor-

mación que posee el narrador y el punto de vista que adopta para contarla, diferencia:

- 1) **Relato no focalizado:** narraciones en las que el narrador posee todo el saber, disfruta de la omnisciencia y no delega ninguna de sus funciones. Esta omnisciencia puede fundamentarse en el dominio absoluto del tiempo, de la conciencia del personaje o en el control del espacio.
- 2) **Relato focalizado externamente:** el narrador tiene una mayor restricción del saber y debería limitarse a informar sobre los actos y las palabras que él puede captar a través de los sentidos. Es el llamado narrador objetivo porque se vuelve invisible y los hechos se presentan con la objetividad y la frialdad de un registro mecánico.
- 3) **Relato focalizado internamente:** el punto de observación se sitúa en el interior del personaje para percibir el universo representado a través de sus ojos. Aunque habitualmente se alterna la referencia al mundo interior del personaje y el análisis o la valoración. Así, se acerca al relato no focalizado pero sin alcanzar la omnisciencia de aquel.

La categoría de la voz narrativa se hace necesaria para descifrar quién cuenta y la situación que adopta. Así, diferencia el narrador en cuanto locutor, es decir, la voz narrativa que adquiere, la relación del narrador respecto a lo que cuenta. Hay dos posibilidades: el narrador ausente de la historia que cuenta (heterodiegético) y el narrador presente como personaje en la historia que cuenta. Cuando está presente diferenciamos entre el papel de observador y de testigo (homodiegético) y el de protagonista de la historia que cuenta (autodiegético).

A pesar de su aparente dificultad, consideramos que esta tipología aportará mucha información sobre la manera de narrar la historia como veremos en la segunda parte y sobre cómo se

muestran unos hechos, desde qué punto de vista, qué información se muestra y cuál se guarda, etc. Estas cuestiones adquieren una gran importancia máxime en una literatura con una fuerte carga doctrinaria como lo es la infantil y juvenil.

Funciones del narrador: la gestión del tiempo

La crítica otorga habitualmente diferentes funciones al narrador, las más habituales en la literatura infantil y juvenil son las siguientes. La función ideológica se fundamenta en la evaluación que el narrador hace de la acción o de los personajes⁵ a través de comentarios, la manera de focalizar la información narrativa o la simple elección de palabras. Por ejemplo, puede guiar el tipo de lectura que el lector realizará, orientar la simpatía o antipatía hacia un determinado personaje o unas determinadas actitudes, mostrar una determinada información desde el punto de vista de un solo personaje, etc.

También el narrador es el que gestiona el tiempo, Ottevaere-van Praag (2000: 20) destaca la rapidez como una de las características del narrador que cuenta una historia a un lector actual, impaciente de llegar al nudo de la historia y para hacerlo ni informa, ni detalla ni desarrolla en exceso.

La manera de gestionar el tiempo o de presentar los hechos en una determinada secuencia cronológica depende del contexto comunicativo. Por ejemplo, en el capítulo séptimo veremos como el ritmo de *La vuelta al mundo en ochenta días* se adecua a las entregas periódicas del relato en su primera edición pero a la vez acelera el ritmo al inicio del viaje a través de resúmenes de los hechos o de elipsis mientras que a medida que el viaje alcanza su fin el ritmo de desacelera a través de comentarios. En muchos textos actuales el ritmo satisface las necesidades de un lector

⁵ Veremos un ejemplo en el capítulo donde analizamos *La maravillosa medicina de Jorge*.

acostumbrado al ritmo marcado por las series televisivas y el cine. El narrador puede acelerar o ralentizar el tempo del relato a través de cuatro movimientos narrativos

La **pausa**: es el movimiento que desacelera el ritmo del relato, la forma básica es la descripción que además de romper el tempo introduce una modalidad discursiva diferente. El segundo procedimiento es el de la digresión reflexiva — los comentarios o análisis del narrador — que también detienen la acción a través de un discurso valorativo o abstracto donde se expresa claramente la subjetividad.

La **escena**: crea la sensación de una igualdad entre la historia y el relato, es decir, entre los hechos que se narran y la manera de narrarlos. El diálogo es el más habitual pero también los monólogos, la interpretación, narración detallada de un acontecimiento o la reflexión. A través de la escena se incorporan anacronías, es decir, digresiones del orden cronológico.

El **sumario**: acelera el ritmo narrativo a través de la síntesis o la concentración de los hechos, es decir, el narrador o un personaje resumen lo acontecido. Genette comenta (1989: 153) como a finales del siglo XIX, el sumario ha sido la transición más corriente entre dos escenas de manera que el ritmo de estas obras se define por la alternancia entre el sumario y la escena. Es un importante recurso de economía narrativa porque permite condensar mucha información y hacer avanzar el relato aumentando la velocidad.

La **elipsis**: hace progresar el tiempo silenciando un período de tiempo que se sobreentiende, por tanto, dejan de narrarse determinados episodios de la narración. En nuestro caso, las elipsis suelen ser explícitas, es decir, se hace constar tanto que se ha silenciado unos episodios como la duración de la elipsis a través de marcadores temporales como, *dos días después o más tarde*, o de los títulos de los capítulos. A la vez, actúan como unión entre dos escenas que se separan por un tiempo.

3.4. El personaje, el espacio, la época y los mundos posibles

El personaje

Por personaje entenderemos el actante o el actor provisto de una serie de rasgos que lo individualizan; así el término personaje remite a las características semánticas mientras que el de actor lo hace a las estructurales.

Se caracteriza por una serie de rasgos (también llamados atributos, semas o adjetivos calificativos) que adquieren unidad y lo aíslan del resto a partir de la oposición de este conjunto con los de los demás a la vez que justifican su comportamiento y las relaciones que establece con el resto de personajes. Son relativamente estables y en ocasiones pueden cambiar a medida que avanza la acción.

La caracterización del personaje se realiza en primer lugar a través de un nombre propio (o común, o oficio, etc.) al que se le asignan los rasgos y que funciona como el comodín que permite, con un solo término, aludir al conjunto de los rasgos o, dicho de otro modo, como el nombre de una carpeta vacía que se rellena con los diferentes rasgos, como veremos en los personajes de *La vuelta al mundo en 80 días*. En segundo lugar, a partir de los rasgos del ser y de la acción. Los primeros son estáticos y se manifiestan mediante sustantivos y adjetivos; los segundos, dinámicos y se manifiestan mediante verbos que remiten a acciones. Así, la caracterización del personaje puede incluir:

- a) El nombre a partir del cual se le conoce.
- b) Los atributos físicos y/o psicológicos.
- c) La aparición frecuente o en momentos de especial relevancia.
- d) La presencia en solitario o en compañía de otros personajes.
- e) La función actancial que realiza.
- f) La caracterización determinada por el género.

Toda esta información la construye el lector a través de los datos que aparecen a lo largo de la narración y que pueden proceder de manera individual o combinada de:

- a) La presentación directa en boca del personaje a través de un nombre que puede tener un valor denotativo o connotativo.
- b) A través de los otros personajes cuando hablan de él o de las relaciones que mantienen con él.
- c) A través de los comentarios del narrador.
- d) A través de las acciones que realiza.

Podemos diferenciar tres paradigmas de personajes:

- a) *Personaje estático*, el que mantiene sus pocos atributos constantes a lo largo de la trama vs. *personaje dinámico*, cuyos atributos experimentan cambios.
- b) *Personaje plano*, construido en torno a una sola idea y paradigma de una virtud o un defecto vs. *personaje redondo*, definido por la complejidad y la capacidad para sorprender al lector continuamente.
- c) *Personaje individual* vs. *personaje colectivo*, lo habitual es que nos encontremos con un individuo aunque también es posible el segundo caso, un grupo que funciona como un solo personaje a diferencia del primero.

Dado que la literatura infantil y juvenil, mayoritariamente plantea obras reducidas a sus funciones nucleares que siguen la trayectoria del protagonista, es fácil descubrir los roles funcionales (actante o actor) que cumplen los personajes y que podríamos resumir en los siguientes:

- a) El protagonista, en torno al que gira toda la acción.
- b) El antagonista, representa la fuerza contraria al anterior.

- c) El objeto, la necesidad, el deseo, el temor que mueve la acción.
- d) El destinador que ejerce una influencia sobre el objeto.
- e) El destinatario o beneficiario de la acción a veces identificado con el protagonista.
- f) El ayudante del protagonista.

Más adelante, en el capítulo 4, volveremos sobre la diferencia entre personaje y actante.

El espacio

Tal vez preferimos el término *escenario* al de espacio porque da cuenta del carácter de realidad textual cuya configuración depende del lenguaje por muchos espacios que simulen la realidad próxima al lector. Porque en definitiva la simulan y eligen una única manera de describirla, aquella que ofrece la narración. A pesar de esta argumentación, mantendremos la terminología habitual.

La unión del espacio y el tiempo ha sido analizada sobre todo por Bajtin que propone el término **cronotopo** para referirse a las relaciones del espacio con el tiempo, constituyendo las coordenadas donde ocurren y se entrelazan las acciones y los personajes y elevando el espacio y el tiempo a la condición de protagonistas de la estructura narrativa. Bajtin analiza las diferentes etapas de la narrativa a través de los cronotopos propuestos; por ejemplo, habla del castillo y los desplazamientos por pasillos y cámaras secretas, galerías de retratos, de la novela gótica; o de los salones de la novela realista.

Los espacios pueden mostrarse detalladamente o vagamente, pueden sobreentenderse creyendo que son conocidos o cercanos al lector, mostrados mediante una descripción o a través de lo que ocurre en ellos. Y, como el resto de la material del relato, el foco que dirige el narrador o un personaje es quien decide qué muestra.

La relación con el personaje es manifiesta porque puede reflejar, aclarar o justificar el estado de ánimo del personaje. Y a la vez dan una buena información sobre el tipo de narración al que nos enfrentamos sobre todo cuando establecemos una serie de oposiciones como las que existentes entre espacios urbanos / espacios rurales, espacio cerrados / espacio abiertos, naturaleza virgen / granja, etc.

La época

Las marcas más habituales que se utilizan para mostrar la época en la literatura actual son los paratextos: desde las ilustraciones a la información de la portada o los títulos de los capítulos de manera que el lector puede conocer esta información antes de empezar la lectura. Una mirada atenta situará una narración después de los ochenta si en la portada aparece un padre planchando mientras cuida al niño y la una madre escribe al ordenador.

En el caso de la literatura a los más pequeños, se sigue la tradición de la narrativa de tradición oral y la primera oración sitúa la acción tanto temporalmente como espacialmente a partir de las marcas lingüísticas que aparecen en el inicio del texto.

Los mundos posibles

La construcción de un relato implica la creación de mundos alternativos al objetivo, son los llamados mundos posibles. Cada mundo posible establece una imagen de la realidad que se construye de acuerdo con las instrucciones que funcionan en el mundo extraliterario y le permiten al autor crearlo y al lector entenderlo. Cada universo de ficción constituye una serie de hechos, de personajes, de estados o de ideas cuya existencia se mantiene al margen de los criterios de verdadero o falso, o de posible no posible que funcionan en la realidad porque la ficción posee su propio estatus.

Albadalejo (1986) propone tres modelos de mundo posible y puede ser que en un relato convivan los tres. Será el lector quien establecerá el modelo de mundo, así, para un texto histórico o periodístico o para un relato de un hecho cotidiano se adopta un modelo de interpretación cuyas reglas corresponden al mundo real objetivo. Así, para la interpretación de *La isla del tesoro* construirá un modelo de mundo del tipo II y para la interpretación de *Alicia en el país de las maravillas*, el tipo III.

El tipo I corresponde a los mundos cuyas reglas son las del mundo real que existe objetivamente, el autor elabora unas estructuras que son parte del mundo real aunque sean falsas; entran los relatos no ficcionales, de carácter histórico, periodístico o científico. El tipo II es el ficcional verosímil, los mundos creados tienden a parecerse al mundo objetivo porque aunque las reglas que lo construyen no son de él se han construido de acuerdo a las suyas y por tanto se parecen; entrarían la mayoría de las producciones literarias. El tipo III es el ficcional no verosímil y se trata de mundos cuya existencia sólo es posible en el ámbito mental, en el de la fantasía, corresponde a modelos de mundo cuyas reglas no son del mundo objetivo ni similares.

La elección de uno u otro establecerá la separación entre la llamada realidad y la fantasía, aunque puede haber un mundo creado a partir de las reglas del real y un elemento no verosímil que se instala y crea la sorpresa. En la literatura infantil, el no verosímil y el mundo posible verosímil pero con elementos del anterior será constante.

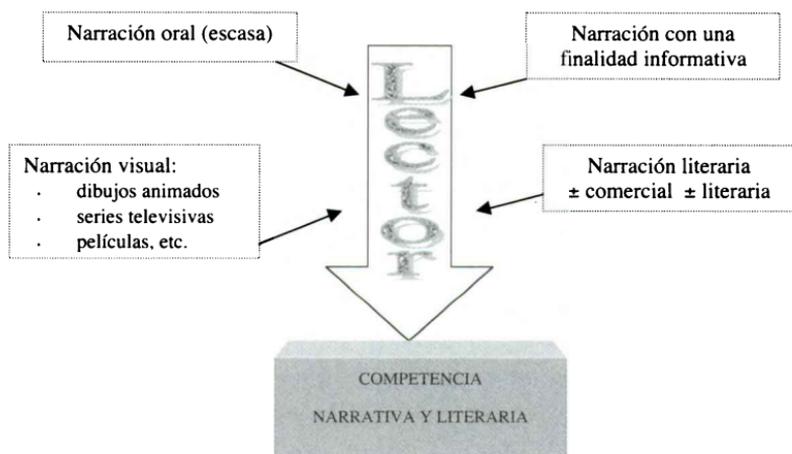
3.5. Las relaciones entre los textos

Partimos de la hipótesis de que el libro se dirige a un lector con una competencia cultural en plena fase de formación, construida a partir de los discursos narrativos representados en el gráfico VII.

Son competencias habitualmente diferentes a la del adulto que escribe el libro, pero a menudo vehicula informaciones lite-

rarias o históricas similares aunque en el adulto lo hizo de forma escrita y en el niño o adolescente en formato audiovisual. Se trataría de analizar cuales son las competencias que una narración exige para asegurar una mayor comprensión.

Imagen VII



Competencias exigidas por el texto

Partimos de la base de que todo texto exige del lector cuatro tipos de competencias: genérica, lingüística, intertextual, literaria y propone unos tipos de mundos posibles. Cuanto más se ajusten las competencias del lector a la del texto, más adecuadamente se realizará la lectura, si no debemos hablar de una lectura aberrante o de una lectura ingenua.

Una **competencia genérica**: exige toda una serie de conocimientos relacionados con el tipo de género, en nuestro caso, de la narración. Por poner unos ejemplos, el texto exigirá que el lector sepa identificar y valorar la caracterización de los personajes, los recursos que se utilizan para construirlos o compararlos con otros

libros. En el caso de la trama, ha de identificar y valorar la estructura, trazar su desarrollo y reconocer las diferentes maneras de llegar al desenlace, las técnicas que se utilizan para desarrollarla, etc., y deberá hacer lo mismo con el resto de elementos como el tema o la ambientación o el narrador.

Una **competencia lingüística** que incluye tanto los dominios oracionales y de la palabra (vocabulario, formación de palabras, estructuras de oraciones, semántica) como unos dominios textuales (que se refieren por ejemplo a la coherencia y a la cohesión textual). Pero también una competencia sociolingüística, es decir, la capacidad de utilizar y de conocer las reglas socioculturales del uso de la lengua y de la adecuación del texto a la situación de comunicación que debe tener en cuenta tanto el dominio de las máximas conversacionales como la adecuación del registro utilizado en cada situación comunicativa. Revisemos un ejemplo, a partir del siguiente texto del libro *Alicia en el país de las maravillas* que corresponde al capítulo VII titulado «Un té de locos»:

- Sírvete un poco más de té -le dijo muy ansiosamente la Liebre de Marzo.
- ¡Si todavía no he tomado nada -replicó Alicia con tono ofendido;- de forma que no podría tomar más.
- Querrás decir que no podrías tomar menos -aclaró el Sombrero;- siempre es más fácil tomar más que nada.

Al lector se le pide una competencia gramatical sobre los conocimientos del significado y del valor de los cuantitativos: *más, nada y menos*. Pero en el dialogo siguiente del mismo libro, cuando el Lirón empieza a contar su historia a Alicia y ésta, que no acaba de entenderla, le interrumpe constantemente con preguntas:

- Es que era un pozo de melaza.
- ¡No existe tal cosa! -protestó Alicia muy acaloradamente; pero el Sombrero y la Liebre de Marzo se pusieron a hacerla callar con sonoros chitones, mientras el Lirón rezongaba indignado:
- Si no sabe cómo comportarse debidamente, que termine ella el cuento.

Por tanto, se le exige una competencia sociolingüística sobre las reglas de conversación relacionadas con la educación de hábitos que, de alguna forma, prohíben interrumpir a alguien mientras habla, sobre todo si quien interrumpe es un niño y quien habla es un adulto.

Una **competencia literaria** que exige al lector: prevenir lo que acontecerá, formular inferencias, comparar con lecturas anteriores que conforman la tradición a la que la obra se adscribe, leer más allá de los significados, ser capaz de captar las figuras retóricas o la lectura connotativa que el texto propone, etc.

Y, finalmente, se le exige una **competencia intertextual**, es decir, las relaciones que el texto mantiene con otros tipos de textos literarios que constituyen una tradición. Aunque debemos de ser conscientes que la tradición literaria —al menos los conocimientos sobre determinados espacios, temas o personajes— los han adquirido desde el cine y la televisión como veremos en los capítulos siguientes. Porque una buena parte de los relatos que se han convertido en cine para niños y adolescentes ha traducido en imágenes novelas de aventuras publicadas durante el siglo XIX como la obra de Jules Verne, Charles Dickens, Rudyard Kipling, Mark Twain o Robert Louis Stevenson. Clásicos de la literatura infantil y juvenil como *La vuelta al mundo en 80 días*, *David Copperfield*, *El libro de la Selva* o *La isla del tesoro* que el lector los conoce a través de las adaptaciones cinematográficas.

El autor de literatura infantil y el lector pueden compartir una misma competencia, pero habitualmente si los adultos —y por tanto los autores— las han formado a partir de la lectura, los lectores lo han hechos a través del audiovisual. Ocurrirá que *Peter Pan* será de Spielberg y de Disney y menos de Barrie y tendrá conocimientos sobre el ciclo artúrico pero desde *Excalibur*. Por lo tanto, el niño puede tener acceso a unas fuentes parecidas a las del autor aunque en el primer caso se trata de adaptaciones y de imágenes cinematográficas, no sólo de obras literarias completas sino también de otro tipo.

Tipos de intertextualidad

La literatura infantil y juvenil, como ya hemos comentado, mantiene una serie de relaciones intertextuales con diferentes textos que no son exclusivamente literarios. Para que el lector pueda reconocer estas relaciones tiene que hacer funcionar la memoria transtextual para descubrir el texto original y el tipo de relación que se propone, sólo así será posible una lectura crítica.

Cuando hablamos de intertextualidad nos referimos a la evocación de un texto, o a la cualidad que tiene todo texto para tejer una red donde se cruzan y se ordenan enunciados, textos o voces que provienen de discursos diferentes, o de las relaciones que un texto mantiene desde su interior con otros textos, sean literarios o no. El concepto deriva de la teoría bajtiniana sobre la polifonía y el dialogismo textual y desarrollado posteriormente por Genette.

Genette categoriza las relaciones intertextuales teniendo en cuenta el tipo de asociación que se establece entre los textos. A continuación, describiremos las más habituales en la literatura infantil y juvenil.

La relación por **imitación seria** que se realiza sobre todo con la narrativa de tradición oral y con la literatura clásica⁶. En ambos casos, hay una transformación a partir de la reducción por escisión, por expurgación, por concisión o en forma de *digest*. Otras veces, nos encontramos con una *prolongación*, es decir, la continuación de una narración para capitalizar un nuevo éxito, como el caso de los libros protagonizados por Flanagan⁷; en otras ocasiones, nos encontramos con una colección cuyo primer título funciona como un modelo de imitación del resto de títulos de la

⁶ En LLUCH, GEMMA (1998) se analizan las adaptaciones de *Tirant lo Blanc* y de la narración tradicional oral maravillosa.

⁷ Sobre las series puede consultar SOTOMAYOR, VICTORIA "Literatura en serie", CERRILLO, PEDRO y JAMIE GARCÍA PADRINO, (COORD.) (2001): *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.

colección de manera parecida a como ocurre en las series televisivas como comentaremos más adelante, es el caso de colecciones como *Las aventuras de la Bruja aburrida*, etc.

La transformación por *concisión* o *digest* se realiza sobre todo con textos de la literatura clásica con una finalidad claramente didáctica. Nos referimos a las llamadas adaptaciones de obras clásicas que cuentan con numerosos seguidores y defensores⁸.

También se realiza con la narrativa de tradición oral fijada durante los siglos XVIII y XIX por Grimm o Perrault, mayoritariamente. Las editoriales optan por publicar colecciones específicas que dan a conocer el folklore narrativo de diferentes culturas con un diseño paratextual similar al de las colecciones infantiles y adaptados lingüísticamente a un lector actual. En estos dos casos se ofrece al lector una lectura reducida, con un vocabulario y unas estructuras oracionales adecuadas a la edad del lector, y de unos textos aceptados por la academia cumpliendo una finalidad didáctica. Pero la relación puede realizarse a partir de una pauta genérica determinada, una manera de construir un personaje, un escenario o de las características del lenguaje literario inspiradas en una tradición folklórica.

Otras veces se establece una relación llamada por Genette de **transformación satírica**, más concretamente el *transvestismo burlesco*. En este tipo de relación, se mantiene el contenido fundamental del texto original pero se le impone una serie de cambios como el cambio de espacio (por ejemplo, trasladar la acción de un bosque a una ciudad), el cambio de tiempo (de una época antigua a una época moderna) o el cambio de ideología, que es el más habitual. Es el caso de *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl.

⁸ Sobre las adaptaciones de clásicos el lector encontrará más información a POSTIGO, ROSA (2002): "La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions" y sobre las relaciones con la tradición oral en DIAZ-PLAJA, ANNA (2002): "Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys", ambas en COLOMER, TERESA (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, cap. 5.2 y 5.3 respectivamente.

Aunque nos encontramos con otros casos más sutiles: como hemos dicho al inicio todo texto literario funciona como un tejido o una red dónde se cruzan y se ordenan enunciados que provienen de muy distintos discursos o, como a otros autores les gusta definir, todo texto evoca una relación, de tipo diferente, con otros textos. Porque ningún texto se escribe sobre o desde el vacío sino que supone la preexistencia de otros textos, de otras voces anteriores, de unas relaciones intertextuales.

Los tipos anteriores son los más conocidos y, como comentábamos en otro momento (Colomer 2002: cap. 7), en el otro extremo existen las relaciones intertextuales no marcadas por el autor, que incluso puede llegar a ignorar, pero que se dan porque todo autor escribe a partir de los conocimientos que tiene, no sólo de su tradición literaria sino también de sus conocimientos culturales y vivenciales, es decir, de las películas que ha visto, la televisión que ha digerido, de los textos conocidos, la ideología o visión del mundo pueden estar presentes en su obra.

Cuando el autor acaba de escribir, todos los posibles diálogos propuestos en el texto se mantienen en letargo y sólo cuando alguien inicia la lectura pone en marcha toda una serie de mecanismos y competencias literarias y culturales con la finalidad de detectar con qué tipo de literatura se dialoga, a partir de qué elementos y cómo es el diálogo propuesto. Es decir, el diálogo intertextual sugerido se completará satisfactoriamente, sólo podrá funcionar, si el lector es capaz de detectarlo y lo hará si dispone de las competencias necesarias. Pero la adquisición de estas competencias, en la mayoría de los casos, se realiza a partir de un aprendizaje. Mendoza (2002: 158) comenta que la formación de la competencia literaria es el producto de la integración progresiva de referencias intertextuales diferentes, desde la experiencia lectora pasan a integrar el fondo de la competencia lectora y del intertexto personal.

No podemos perder de vista que hablamos de un lector infantil que en ocasiones no tiene la suficiente formación literaria

para poder reconocer la convención literaria o la obra con la que se establece el diálogo textual, por no hablar de cuestiones más complicadas como, por ejemplo, el tratamiento literario que temas como el del bien y el del mal han tenido a lo largo de la historia. Aunque no podemos olvidar la formación cinematográfica o televisiva del lector infantil: autores como María Nikolajeva (1996: cap. 5, 6) también defienden que la última literatura ha encontrado inspiración en discursos extraliterarios.

Pero no siempre la relación se establece con textos concretos, es posible que se realice con arquetipos creados a partir de determinados textos que la teoría literaria considera como subgéneros y que en la literatura infantil y juvenil han funcionado como una buena despensa de donde alimentarse. Un buen ejemplo son los relatos que toman como tema la mitología escandinava y céltica y los que se ambientan en la época medieval, con especial referencia a las leyendas artúricas.

En este caso, conviene recordar las palabras del investigador Stephens (1992: 112-115) quien comenta que es necesario separar la idea histórica y profesional del medioevo de la idea literaria creada a partir de ciertos relatos; así la relación intertextual se realiza con la idea literaria, no la histórica y científica, creada a partir de propuestas totales como, por ejemplo, la de *El señor de los anillos*.

Además de establecerse una relación con textos concretos y con arquetipos, las relaciones intertextuales se realizan a partir de elementos diversos: desde el más habitual como la repetición de una cita que reproduce las palabras exactas de un texto anterior, hasta la repetición de una estructura discursiva fácilmente reconocible por ser la habitual en un género previo fuertemente codificado como, por ejemplo, la manera de caracterizar un personaje, el tipo de recursos específicos para construirlo o para desarrollarlo; la estructura de la trama como las maneras de llegar al desenlace o las técnicas ya utilizadas en una tradición determinada para desarrollarla y que han quedado codificadas en una tradición; el tipo de ambientación, etc.

La relación intertextual puede establecerse de manera implícita y en este caso es necesario que el lector posea una competencia bien literaria o cultural para poder establecer el diálogo con el texto anterior, es decir, para poder reconocer que hay diálogo, para saber qué tipo de diálogo existe y poder disfrutarlo. Pero en la literatura infantil y juvenil es más habitual que muchas de las relaciones intertextuales se muestren al lector de manera explícita y son los paratextos los que habitualmente informan de esta relación: el título de la narración, los textos de la portada, las ilustraciones o las ayudas que aparecen en el interior del texto.

3.6. El análisis lingüístico

Afirmar que todo discurso literario se construye a partir de palabras es obvio; consecuentemente, debería ser una tradición el análisis del tipo de lenguaje que construye toda narración. Pero la realidad es que hasta fechas recientes estos análisis a menudo han caminado sin tocarse. En el caso de la literatura infantil, consideramos que es necesario tener en cuenta el tipo de construcciones y marcas lingüísticas que usamos para analizar cómo determinados autores los utilizan para conseguir fines estilísticos diferentes y ver cómo podemos crear modelos literarios que puedan ofrecer lecturas más plurales y ricas para lectores que tienen un dominio escaso de, por ejemplo, las estructuras oracionales, el vocabulario, las estructuras narrativas, los recursos retóricos, etc.

A lo largo de los capítulos anteriores ya hemos comentado diferentes cuestiones sobre este aspecto y, lógicamente, será cada obra literaria la que nos informe sobre el tipo de análisis lingüístico que requiere. Así pues, aquí sólo apuntaremos algunas cuestiones que consideramos imprescindibles de tratar en la literatura infantil y juvenil⁹.

⁹ Algunos de estos aspectos se han trabajado en CONCA, MARIA, ADELA COSTA, MARIA JOSEP CUENCA y GEMMA LLUCH (1998): *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Editorial Teide y MAINGUENEAU, DOMINIQUE y VICENT SALVADOR (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem Edicions.

De la misma manera que hemos comentado en apartados anteriores, cada momento histórico, cada tradición concreta, también utiliza el lenguaje de una determinada manera: como analizaremos en la segunda parte, en la literatura más actual la principal diferencia que marca una separación entre narraciones más próximas a un modelo literario y otras cercanas a un modelo comercial se encuentra en el tipo de elecciones discursivas, ya que la comercial elige unos mecanismos lingüísticos más habituales en los textos orales y en los expositivos que en los que la tradición reconoce como literarios. Por lo tanto, es necesario analizar cómo es este discurso y qué características tiene.

Narración de palabras: el diálogo

La literatura infantil y juvenil es sobre todo una narración de hechos y de palabras y no un relato de pensamientos o sentimientos donde tienen cabida las digresiones del narrador o de los personajes. Principalmente, se cuenta qué hacen y dicen los personajes a través del discurso directo. Es decir, el tipo de relato predominante es el que el narrador cuenta qué ocurre y qué se dice, pero no lo que se piensa o se siente; lógicamente, esta manera de contar dota de la rapidez que, parece ser, el relato actual necesita.

En el relato de palabras podemos distinguir tres categorías (Genette 1989: 228-229): en el **discurso contado o narrativizado** el narrador cuenta lo que dicen los personajes de manera que puede manipular más las palabras que cita y crea una mayor distancia pero también puede contener mayor información en menos palabras, “Informé a mi madre de mi decisión de casarme con Albertine”. El **discurso transpuesto** en estilo indirecto no da la garantía de fidelidad literal a las palabras que “realmente” pronunció el personaje porque la presencia del narrador se nota demasiado: “Dije a mi madre que tenía que casarme con Albertine”. El narrador introduce el discurso a través de una oración subordinada condensando, integrando y, en definitiva, interpretando aquello que se dice.

La forma más común es el llamado **discurso restituído o directo** que, justamente, es la forma más mimética porque el narrador finge que cede la palabra a su personaje: "Dije a mi madre: Voy a casarme con Albertine". El narrador se limita a introducir el discurso del personaje para crear la sensación de que se expresa libremente, así se establecen dos niveles: el del narrador y el de los personajes que se traducen en dos niveles de lenguaje.

Lo explicamos porque es una cuestión importante: dado que la mayoría de los personajes tienen una edad similar al lector, el uso del discurso directo permite la imitación del argot utilizado por el lector. Teóricamente, los dos niveles del discurso deberían crear dos niveles de dialectos sociales, es decir, mientras los personajes utilizan un lenguaje informal, en ocasiones vulgar, plagado de giros y vocablos argóticos; el narrador, por el contrario, debería utilizar un nivel formal, elaborado y propio de textos literarios. Pero a menudo, bien porque el narrador es un personaje -lógicamente, un niño o un adolescente- o bien por la poca pericia del autor, la voz de uno y otro es la misma y se crea una uniformidad de registros lingüísticos inundando los relatos, sobre todo los de adolescentes, del argot de este grupo social.

En la actualidad, son mayoritarios los textos dialógicos que hacen avanzar la acción porque sobre todo tienen la finalidad de contar hechos ya que los diferentes turnos de palabras, a veces con forma de preguntas y respuestas, hacen progresar la intriga. Estos diálogos tienen otras características como las que describimos a partir de Bobes (1992: 124):

- a) Dado que buena parte de las narraciones sitúan la acción en un momento del pasado, a través del diálogo se introducen los hechos en presente con el uso de deícticos personales, espaciales y temporales (*yo, aquí, ahora*) y el predominio de tiempos verbales situados en el eje temporal del presente (presente de indicativo, pretérito imperfecto, futuro y pretérito perfecto).

- b) Liberan al narrador de dar opinión porque el diálogo permite ceder la valoración al personaje a través de la alta frecuencia de señales axiológicas como: sustantivos y verbos marcados positivamente o negativamente, adjetivos de valor, distribución intencional de la frase para destacar el término valorativo, etc.
- c) Dar la sensación de “realidad” y de que el personaje está presente a través de índices de dirección al receptor como frases interrogativas, exhortativas, exclamativas, etc., con las que se requiere el conocimiento, la acción o la atención del interlocutor; el modo imperativo, etc., debido a la relación interactiva cara a cara que se establece con el diálogo.
- d) Además, dada la edad y los conocimientos del receptor, el diálogo permite el uso relativamente frecuente del metalenguaje, pues es fácil rectificar, aclarar, matizar, etc., sobre la marcha al hablar en directo y precisar lo necesario cuando se observa que el interlocutor no ha entendido o necesita más información.

Lógicamente, la utilización constante y mayoritaria del diálogo reduce la distancia con el lector creando una ficción de relación directa, de presencia del lector en el texto porque introduce la perspectiva del personaje. La distancia se reduce —y por tanto la identificación es mayor— cuando el personaje tiene una edad similar al lector y la perspectiva adoptada y el lenguaje imita al del lector y se finge hablar y mirar el mundo como ellos.

Además, como hemos comentado, la introducción de palabras de los personajes permite al narrador una mayor libertad para elegir adjetivos, sustantivos o verbos valorativos que se adapten al sistema de valores que quiere proponer al lector. Tanto la identificación con el texto como el uso de términos valorativos reducen la posibilidad de una lectura irónica o con distancia a la

vez que facilitan una mayor manipulación del lector y ayudan a adoctrinarlo o a convencerlo.

Un caso concreto lo encontramos en los verbos de locución, de comunicación o *verba dicendi* que indican la introducción de una enunciación de un emisor diferente, es decir, ceden la voz a otro emisor; pero también tienen otra función importante (que analizamos en el capítulo 8) caracterizar la enunciación. Así hay verbos que introducen la comunicación como *decir*, *prometer*, *manifestar* o *asegurar*; pero otras veces agregan otra información o comentario sobre el acto lingüístico reproducido como *asegurar*, *opinar*, *juzgar*. También hay verbos que valoran positivamente o negativamente la enunciación que introducen como, por ejemplo, *reprochar*, *criticar*, *elogiar* o *aprobar*.

La cohesión del texto

El mantenimiento de la referencia y la conexión representan los mecanismos claves para cohesionar un texto, incluyen procedimientos textuales que explicitan las relaciones entre unidades oraciones y textuales. Anteriormente, cuando hablábamos de la organización del relato ya hemos hecho referencia a los marcadores temporales que aseguraban la cohesión del texto narrativo siguiendo un orden temporal. Estos marcadores temporales son uno de los principales mecanismos de conexión.

Pero aquí comentaremos sobre todo los mecanismos de referencia¹⁰, es decir, los mecanismos lingüísticos que se utilizan en el texto para mantener los diferentes temas. La referencia gramatical permite relacionar un elemento gramatical que no tiene significado léxico pleno, sino que aporta datos gramaticales con otro elemento del texto al cual se refiere. Es el caso de los pro-

¹⁰ El lector puede ampliar la información teórica con CALSAMIGLIA, HELENA Y AMPARO TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística y CUENCA, MARÍA JOSEP (2000): *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco Libros.

nombres, los posesivos, adverbios, morfemas verbales que pueden establecer diferentes tipos de relaciones fóricas.

Los que nos interesan sobre todo son los mecanismos de referencia léxicos, es decir, cuando mantenemos los diferentes temas a través fundamentalmente de la reiteración de la palabra o palabras que representan el tema al cual se refiere. Los procedimientos léxicos pueden ser repeticiones exactas o parciales, sustitución por sinónimos o cuasisinónimos, sustitución por hipónimos, hiperónimos y antónimos, sustitución por metáfora o metonímia, sustitución por calificaciones valorativas o por proformas léxicas. En el análisis de *La maravillosa medicina...* comentamos la importancia de la elección de un tipo de procedimiento u otro en, por ejemplo, la construcción de un personaje.

Hay que destacar que a menudo estas recurrencias formales y semánticas se refieren al protagonista de la acción que teje una isotopía textual a lo largo del relato y, dado la ausencia habitual de descripciones en la literatura actual, la elección del mecanismo será fundamental en la construcción del personaje.

El lenguaje de las obras comerciales

Nash (1990) afirma que leemos las convenciones de la narrativa popular de manera similar a cómo leemos un mapa que designa una ruta y unos pocos paisajes fácilmente reconocibles. Esta manera de leer tiene una consecuencia clara: es predecible, por lo que podemos leerla rápidamente moviéndonos con seguridad entre los paisajes porque sabemos que la dirección que elegimos es correcta. Cada tipo, como la novela romántica, presenta innumerables variaciones de incidentes pero que siempre conforman unos principios simples que nos guían entre la narrativa.

Esto es lo que ocurre en una parte importante de las narraciones infantiles y juveniles más comerciales y que se leen a menudo sin dar el salto cualitativo a textos de mayor profundidad¹¹. Aunque

¹¹ Estos aspectos generales los trabajaremos con más profundidad en los capítulos 9 y 11.

debemos recordar que son narraciones que pueden aumentar una competencia narrativa o lingüística-no literaria.

Las narraciones populares o comerciales se construyen en tres niveles preferenciales: el del diálogo, que es mayoritario; el de la descripción y el del narrador cuya función es relacionar ambos niveles.

La descripción de caracteres, ambientes, acciones, emociones o sensaciones pocas veces aparecen en pasajes extensos sino que se acoplan a lo largo de la narración a través de pocas palabras, como una especie de mosaico. Las formas de introducir la descripción son: a través de pequeñas secuencias que ocasionalmente pueden aparecer al inicio del relato o pasajes cortos capsulados en el curso de los diálogos con forma de adverbios. El tipo de descripción lleva a que, por ejemplo, las descripciones de los sentimientos o de las emociones sean en abstracto y de forma estandarizada.

El diálogo es el que ocupa toda la narración introduciendo el idiolecto del personaje y con él, el del lector creando formas de identificación con el texto.

El narrador, que ve muy reducido su espacio, presenta habitualmente una perspectiva modal o temporal cuyos pasajes los construye a partir de verbos de cognición como *pensar*, *conocer*, *recordar*, *preguntarse*, *creer* o *oír* o verbos modales como *poder* o *deber*. Desarrolla una función ideológica y, lo que Nash llama, “narrador cotilla” con secuencias como “¿Qué hizo?, ¿qué ha dicho?” o preguntas reflexivas como “¿Por qué ella fue allí?”. Se sitúa en un tiempo del pasado narrando hechos acontecidos en un pasado próximo al protagonista o es el mismo protagonista de los hechos el que los narra.

4. UN MÉTODO DE ANÁLISIS PROPIO: LAS NARRACIONES DE TRADICIÓN ORAL

Las narraciones que han alimentado y atrapado el imaginario de nuestros pueblos presentan unas características que las individualizan y, por lo tanto, precisan de un método de análisis particular. Debemos de recordar que cuando nos acercamos a analizar una narración de tradición oral, ésta forma parte de una sociedad que entiende la palabra como un modo de acción y no sólo como una contraseña del pensamiento, es decir, forma parte de una sociedad que confiere a las palabras el poder de hacer cosas y el poder sobre las cosas.

Además, es una sociedad que desconoce la letra impresa, es decir, el recurso potente de retener en papel, de reproducir gráficamente para poder recordar una narración más allá de la capacidad memorística del narrador. Esta sociedad, para resolver eficazmente el problema de la retención y la recuperación del pensamiento articulado, debe dotar a sus narraciones de una serie de fórmulas que posibiliten la repetición oral: pautas narrativas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones, antítesis, alteraciones o asonancias, fórmulas que toda la comunidad conoce.

La comunidad que escucha a través de estos mecanismos puede memorizar, retener para poder volver a contar, a repetir a otro o al mismo auditorio. Porque sólo así la narración pervive, vuelve a narrarse y formará parte de la tradición de la comunidad que la repite. Pero estos actos no serían posibles si el narrador no incluyera una serie de características discursivas que ayudan a

memorizar para recordar. Sólo así se podrá mantener la fidelidad a una tradición.

4.1. Características discursivas de la narración oral¹²

Partimos de un hecho fundamental: la comunicación tiene lugar en un contexto donde se da una participación simultánea de las personas que intervienen y que interactúan; esta presencia es la que activa, construye y negocia las características de la narración, la que fija los temas y las fórmulas y el resultado del proceso dependerá de las características psicosociales del grupo: su estatus o su imagen.

En este contexto, el narrador usa una amplia gama de elementos no verbales como el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, la calidad de la voz o la organización del espacio social (el lugar que ocupa, la distancia que mantiene con los participantes), etc. El mismo tipo de elementos no verbales que usa para crear un clímax determinado o una relación con el auditorio, o para sustituir, cambiar o jugar irónicamente con determinados elementos lingüísticos del relato; de esta manera, puede utilizar gestos para señalar que un hecho ha tenido lugar en un momento del pasado, o para señalar una persona del público. Estos mismos gestos también pueden usarse para completar una descripción o restablecer el contacto con el público a través de una caricia.

Hay otros elementos que se sitúan entre el gesto y la palabra, los llamados elementos vocales no lingüísticos, que también enriquecen o establecen significados. Nos referimos a la calidad, la intensidad o el timbre de una voz, pero también a toda una serie de sonidos producidos por la boca como las aspiraciones, silbidos, risas o eructos, lloros o bostezos. En el otro extremo, situaríamos

¹² Este apartado lo hemos elaborado a partir de CALSAMIGLIA, HELENA y AMPARO TUSÓN (1999), de CAMARENA, JUAN (1995), de ONG, WALTER (1982) y de OLRİK, AXEL (1992). Una exposición más detallada de estos aspectos la encontrará el lector en LLUCH, GEMMA (ed.) (1999a).

los silencios en forma de pausas que pueden significar vacilación para la búsqueda de una palabra o de un determinado efecto en el auditorio o bien una pausa emocional que simula una reacción emocional que impide hablar; silencios con una carga comunicativa tan fuerte o más que algunas palabras.

Ya en el plano de las características lingüísticas el narrador elige un tipo de variedad dialectal a veces diferente (geográfica o social) para el narrador y para los personajes. Por ejemplo, hemos observado como algunos narradores monolingües en catalán hacen hablar en castellano a personajes mágicos, como el demonio o Jesucristo.

Siguiendo en el plano fonético, el narrador podrá hacer uso de la entonación para organizar la información, tanto sintácticamente como por la modalidad oracional, de manera que marcará el foco temático o destacará determinados elementos estructurales. De la misma manera, el ritmo tendrá funciones diversas como interpretar una determinada actitud o ayudar a memorizar determinados fragmentos esenciales en la narración.

Morfosintácticamente, hay una serie de características que distinguen el pensamiento y la expresión oral de la condición caligráfica y tipográfica como la elección de expresiones acumulativas en vez de subordinadas y redundantes. Por ejemplo, hay una clara tendencia al uso de oraciones paralelas, de adjetivos que acompañan reiteradamente algunos nombres como *soldado valiente*, *princesa bella* y que cuando llega a cristalizarse en la memoria colectiva se mantienen.

Léxicamente, la narración oral contiene un grado bajo de densidad léxica y alto de redundancia: aparecen repeticiones, paráfrasis, comodines, dísticos y proformas; todas ellas soluciones léxicas habituales en un discurso donde emisor y receptor comparten un mismo contexto.

Discursivamente, Orlik (1992: 41-53) observó cómo las narraciones orales tenían tendencia a seguir lo que llamó “leyes épicas” y que resumimos en las siguientes: *claridad de la narra-*

ción, hay pocos personajes y acciones que ocurren simultáneamente; *ley de la dualidad escénica*, aunque una narración contenga muchos personajes, sólo hay dos activos simultáneamente, en circunstancias particulares puede aparecer un tercero pero subordinado; *ley de los mellizos*, se asignan papeles de menor importancia a dos o más personajes; *ley de la esquematización*, el relato esquematiza los personajes y las acciones con características comunes; *ley de la caracterización por la acción*, los elementos descriptivos e introspectivos se subordinan a los narrativos; *ley de la progresión ascendente*, la repetición se acompaña por una progresión ascendente de la acción y no hay un final brusco sino una progresión de la calma a la acción; *ley de la unicidad*, sólo hay una trama concentrada en el personaje principal y sigue una progresión cronológica lineal; *ley del contraste*, cuando dos personajes aparecen al mismo tiempo, la narración establece un contraste entre ellos, a menudo también en la acción, los más comunes son entre bueno y malo, pobre y rico, pequeño y grande, joven o viejo; *ley de la repetición*, de personajes, elementos o acciones que enfatizan los aspectos más relevantes de la narración; *ley de tres*, tres es el número de repeticiones porque se recuerda mejor, más expresará una masa abstracta.

El mundo que plantea usa elementos conservadores y tradicionales, porque para mantener el conocimiento hay que repetir aquello que se ha aprendido a través de los siglos. En consecuencia, la originalidad no radicará en la invención de historias nuevas sino en la capacidad del narrador para introducir de manera singular una narración ya conocida en una situación diferente o única. Las fórmulas y los temas se reorganizan, no se reemplazan por material nuevo; lo que se narra se acerca al mundo vital inmediato para conseguir una identificación estrecha con lo conocido. Es curioso observar la aparición frecuente de combates bien físicos o verbales. En el caso de los segundos, dentro del relato el protagonista debe adivinar proverbios y adivinanzas para superar la prueba, y fuera del relato, el narrador plantea la misma prueba al público;

estas formas lingüísticas almacenan conocimientos pero a la vez se usan para proponer un combate intelectual, es un desafío que el narrador propone a los oyentes para superarlo.

4.2. Análisis estructural de la narración tradicional maravillosa

Vladimir Propp (1972) después de leer los cuentos recogidos por Afanasiev observa que los cuentos maravillosos se rigen por un mismo esquema del que cada cuento es una versión. Ensayó un método de análisis que fue difundido por C. Lévis-Stauss, posteriormente, Bremond recupera los conceptos básicos de este modelo e intenta generalizarlo para hacerlo operativo en todo tipo de relato.

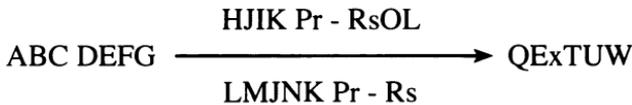
Propp parte del concepto clave de función y la define como un pequeño drama integrado por siete actantes donde se suceden treinta y una funciones mediatizadas por las relaciones de naturaleza causal y estética. Cada función es un elemento nuclear del cuento, sus partes constitutivas, la descripción de una acción o lo que hace un personaje y son las siguientes:

- I. Uno de los miembros de la familia se aleja. Alejamiento β .
- II. Recae sobre el protagonista una prohibición. Prohibición γ .
- III. La prohibición se transgrede. Transgresión δ .
- IV. El agresor intenta obtener noticias. Investigación ϵ .
- V. El agresor recibe informaciones sobre su víctima. Información ξ .
- VI. El agresor intenta engañar a la víctima para apoderarse de ella o de sus bienes. Engaño η .
- VII. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar. Complicidad ϕ .
- VIII. El agresor daña a uno de los miembros de la familia y le causa perjuicios. Fechoría A / Algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo. Carencia a.

- IX. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir. Mediación, momento de transición B.
- X. El héroe acepta o decide actuar. Principio de la acción contraria C.
- XI. El héroe se va de su casa. Partida ↑.
- XII. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un auxiliar mágico. Primera función del donante D.
- XIII. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante. Reacción del héroe E.
- XIV. El objeto mágico pasa a disposición del héroe. Recepción del objeto mágico F.
- XV. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda. Desplazamiento G.
- XVI. El héroe y el agresor se enfrentan en un combate. Combate H.
- XVII. El héroe recibe una marca. Marca I.
- XVIII. El agresor es vencido. Victoria J.
- XIX. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada. Restitución K.
- XX. El héroe retorna. Retorno ↓.
- XXI. El héroe es perseguido. Persecución Pr.
- XXII. El héroe es auxiliado. Socorro Rs.
- XXIII. El héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca. Llegada de incógnito O.
- XXIV. Un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas. Pretensiones engañosas L.
- XXV. Se propone al héroe una tarea difícil. Tarea difícil M.
- XXVI. La tarea se realiza. Tarea cumplida N.
- XXVII. El héroe es reconocido. Reconocimiento Q.
- XXVIII. El falso héroe o el agresor queda desenmascarado. Descubrimiento Ex.

- XXIX. El héroe recibe una nueva apariencia. Transfiguración T.
 XXX. El falso héroe es castigado. Castigo U.
 XXXI. El héroe se casa y sube al trono. Matrimonio W.

Y aunque no siempre aparecen todas, cuando lo hacen mantienen una gran constancia de orden que Propp representa con el esquema siguiente donde las secuencias H-J se desarrollan según la parte superior y las M-N según la inferior y, después, el final.



Propp (1972: 91) dice que estas funciones se integran en las esferas de acción de los personajes que las realizan. En nuestro modelo diferenciamos los términos *personaje* y *actante*. Aunque fuera Greimas quien, a partir de Propp, acuñara el concepto de actante, lo usaremos aquí para diferenciarlo del de personaje (como ya hemos comentado en 3.4); por actante entendemos el rol funcional o el papel que poraliza un conjunto de funciones y por personaje, el individuo de ficción que las desempeña específicamente en cada texto singular. Así cada personaje desarrolla unas funciones que se reparten entre los diferentes actantes, aunque no de la misma manera porque puede ocurrir que: un actante sea desarrollado por diferentes personajes, que un único personaje desarrolle diferentes funciones actanciales o que una única función actancial sea desarrollada por un único personaje. Las funciones actanciales son siete y desarrollan las funciones siguientes.

- 1) La del Agresor: la fechoría, la lucha contra el héroe, la persecución (A, H, Pr)
- 2) La del Donante: la preparación de un objeto mágico y su donación al héroe (D, F)

- 3) La del Auxiliar: desplazamiento del héroe en el espacio, la reparación de la fechoría o de la carencia, el socorro en la persecución, la transfiguración (G, K, Rs, T)
- 4) La de la Princesa y su padre: petición de que el héroe realice las pruebas, la imposición de una marca, el descubrimiento del falso héroe, el reconocimiento del verdadero, el matrimonio (M, J, Ex, Q, U, W)
- 5) La del Mandatario: el envío del héroe (B)
- 6) La del Héroe: la partida para efectuar la búsqueda, el encuentro y la relación con el donante, el matrimonio (C, E, W)
- 7) El Falso Héroe: partida para efectuar la búsqueda, reacción negativa ante el donante y pretensiones engañosas (C, E neg., L)

En diferentes capítulos observaremos la presencia de estos actantes en algunas narraciones, la relación intertextual que establecen relatos como *Star Wars* con las narraciones tradicionales se verá mucho más clara si las analizamos a partir de este modelo.

4.3. La narración oral se escribe

Muchas de estas características propias de una narración oral o bien desaparecen o bien se transforman cuando los folkloristas las recogen y las escriben, no podemos olvidar que todo acto de transcripción es a la vez creativo y destructivo. Las historias que formaban parte de la oralidad y de una cultura reducida, o próxima, entran a formar parte de la escritura y, con ella, de una literatura, de una cultura y de una civilización que había crecido paralelamente y a menudo de una manera alejada de la anterior. Dos formas literarias de entender el universo que a pesar de existir en el mismo tiempo, crecían prácticamente ignorándose y sin mezclarse.

Mientras las historias eran narradas oralmente, cada narrador las modificaba dando lugar a versiones diferentes, pero cuando

se transcriben y se publican en libros el público cambia y quien escribe debe decidir que narraciones escoge, qué versiones de cada narración y qué elementos aparecerán. A menudo, escritura y filtro ideológico funcionaron como sinónimos.

Así, con el paso al papel escrito, es una versión la que se formaliza y solamente una la que conoce el auditorio pero además el tipo de comunicación literaria cambia radicalmente porque se produce un paso a la lectura privada y se excluye el público que no sabía leer. Como consecuencia, se produce un cambio de clase social y un cambio de ideología, de forma de ver el mundo, porque los numerosos narradores son sustituidos por escritores con unas cualidades compartidas: ser adultos, hombres y de una clase social determinada.

A lo largo de la historia la cultura alta, académica, caracterizada habitualmente por ser monolítica, homogénea, estandarizada y excluyente ha ensayado diferentes mecanismos para excluir otros tipos de culturas. Llopart (1985: 7-9) describe los mecanismos que utiliza para excluirlas: el primero es el mecanismo de la agresión a través de manifestaciones económicas, políticas, sociales e ideológicas se la hace desaparecer; otro mecanismo es la fagocitosis, la cultura académica asume y asimila los contra-modelos propuestos por la otra cultura cambiando elementos o dándoles un uso diferentes y, finalmente, la censura, silenciando, desprestigiando y ridiculizando las otras propuestas.

Los tres mecanismos han sido utilizados por la cultura académica contra la tradicional, pero posiblemente el más rentable ha sido la fagocitosis, que se ha usado principalmente cuando hemos transformado las narraciones de tradicionales en literatura para niños.

Segunda parte:

*Narraciones que pueden ser modelos.
Práctica de análisis*

5. LA NARRATIVA ORAL QUE TRANSFORMA WALT DISNEY: LA CENICIENTA¹

La narración maravillosa de tradición oral es una de las formas más antigua y eficaz de dar sentido al mundo y lo hace convirtiendo las experiencias de una vida individual o colectiva en un todo progresivo y coherente que sintetiza lo vivido como lo hacen también aquellos discursos que tienen el carácter de relato, es decir, el mito, el discurso histórico, las anécdotas conversacionales o la novela.

Similares experiencias vividas por individuos diferentes en pueblos alejados geográficamente han originado versiones o variantes de un mismo modelo de narración oral a lo largo de la historia, mostrando cómo a partir de un mismo esqueleto cada pueblo y cada momento histórico ha elegido y transformado elementos diferentes a la manera de un vestido que cambia según costumbres ancestrales y que refleja el carácter o las raíces de un pueblo, que se transforma y se adapta al tiempo que le toca vivir pero que acaba cubriendo un mismo cuerpo.

Por todo esto, deberemos considerar el texto conservado de una rondalla como una *partitura provisional* en un largo proceso

¹ El trabajo que aquí desarrollo tuvo su inicio en una práctica que propuse a los estudiantes para trabajar literatura comparada; posteriormente, el profesor Vicent Salvador y yo estudiamos el tema y presentamos una comunicación publicada en *Actes de l'Onzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Palma (Mallorca), 8-12 de setembre de 1997*. Barcelona: Abadía de Montserrat, 1999, p. 507-529, una versión adaptada apareció en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 130. El presente capítulo continúa el trabajo realizado.

de transformación colectiva, de elecciones semánticas y estilísticas, de trasvase desde la oralidad a la escritura, de contaminación por otras tradiciones, de intertextualidades, de censuras, de *performances* frente a un público, de recepción silenciosa a través de la lectura y de utilización para educar. A partir de la década de los cincuenta, la factoría Disney transforma la partitura provisional que propicia las diferentes versiones en una única que con el tiempo se convierte en “el cuento”, el único conocido.

En este capítulo, a partir de los motivos de las versiones tradicionales, propondremos un análisis de variantes para comprobar los motivos que están presentes, los que desaparecen y aquellos que cambian. El análisis lo concretamos en uno de los cuentos más conocidos, *La Cenicienta*, que nos servirá de modelo para ver las transformaciones que ha sufrido en su largo proceso de transformación colectiva.

5.1. Las lecturas de un cuento

La historia de la Cenicienta es un modelo de rondalla maravillosa o cuento de hadas que tiene antecedentes documentales casi multiseculares y que ha alcanzado una difusión universal. La antigua tradición a la que responde el mito se mantiene viva en relatos literarios y mediáticos actuales, aunque con una intensa transformación de los modelos ideológicos propuestos y con unas interpretaciones contradictorias sobre el papel social de la mujer. De hecho, éste es el cambio más significativo sufrido con el paso del tiempo.

En este capítulo analizaremos el mito y su evolución histórica a partir del estudio comparativo de las versiones escritas que consideramos más representativas. Para hacerlo, seguimos los pasos siguientes. En primer lugar, la elección de las versiones de Basile, Perrault o los hermanos Grimm consideradas como las canónicas; después, la elaboración de un esquema del mito a partir de los motivos y los personajes presentes en cada una de ellas y

que se recoge en la columna de la izquierda de la Tabla I y II. Este esquema será el modelo a partir del que compararemos el resto de las versiones y nos permitirá observar los elementos que coinciden o los que difieren en cada versión. El análisis se realizará en dos etapas: en primer lugar, las rondallas europeas y españolas y después, las reescrituras actuales para comprobar los aspectos que olvidan las versiones más conocidas en la actualidad.

Las narraciones que hemos seleccionado² pertenecen por una parte, al autor italiano Basile; al francés Perrault, a los alemanes Grimm, al mallorquín Alcover y al castellano Espinosa; y, por otra, a los norteamericanos Disney y Finn Garner, al inglés Dahl y a las catalanas Company/ Capdevila. Como hemos dicho anteriormente, cuando hablamos de narración oral hablamos de una cadena de reescrituras constantes en las que el lector o el público de expectativas variadas, procedente de diferentes épocas históricas y de diversos paisajes culturales son los que provocan los cambios en el texto. No podemos hablar de una versión o de la versión original porque siempre que una versión es contada o es recogida y transcrita, el narrador o el autor incorpora aspectos de su época, de su ideología o de su geografía. Por tanto, no podemos hablar “de la Cenicienta” sino de “la Cenicienta de los Grimm” o “de Perrault”.

Como afirma Pisanty (1993: 88), “el cuento se presta, quizá más que cualquier otro género narrativo, a ser usado. Precisamente porque pertenece a nuestro patrimonio cultural

² “La gata cenicienta”, BASILE, GIAMBATTISTA (1636): *El cuento de los cuentos*. Madrid: Ediciones Siruela, 1996; “La Cenicienta o el zapatito de cristal”, PERRAULT, CHARLES (1697). *Cuentos de antaño*. Madrid: Ediciones Gaviota, 1983; “La Cenicienta”, GRIMM, JACOB I WILHELM (1812-1857). *Cuentos*. Madrid: Alianza Editorial, 1981; “N’Estel d’Or”, ALCOVER, ANTONI (1896): *Rondalles Mallorquines*. Palma de Mallorca: Editorial Moll, 1970; “La fregona”, ESPINOSA, AURELIO (1987) *Cuentos populares de Castilla y León* Tomo 1. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas; “La Cenicienta”, DAHL, ROALD (1982). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Altea, 1998; “La Cenicienta”, FINN GARNER, JAMES (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe, 1998; DISNEY, WALT (1950). *La Cenicienta*. Walt Disney Home Video y, finalmente, COMPANY, MERCÉ (1985) *Las tres mellizas y la Cenicienta*. Barcelona: Editorial Arín.

colectivo y porque cada miembro de nuestra cultura mantiene un vínculo duradero, profundo y personal con él, nos sentimos legitimados a adaptarlo a las propias exigencias, a manipularlo y, en último término, incluso a rescribirlo”. Este análisis comparativo nos permitirá observar cuáles son estos cambios, cuáles han perdurado hasta nuestros tiempos y cuáles han sido olvidados.

5.2. Análisis comparativo de la historia de la *Cenicienta*

Si preguntamos a un amigo que nos recuerde la *Cenicienta*, la versión que nos contará es la de Disney³, de manera que ha olvidado la multitud de elementos que la historia de la literatura y de la oralidad ha aportado al mito. La lectura atenta de algunas de las versiones anteriores al cine, mostrará estos elementos que posiblemente nos sorprenderán.

Si construimos la historia de la *Cenicienta* como si de un esquema del mito se tratara a partir de los **motivos** y de los personajes de las versiones analizadas, la historia sería la siguiente. Se inicia con la presentación de un padre viudo o con la escena de la muerte de la madre (Grimm). En dos casos (Alcover y Basile) el padre está casado ya con una madrastra y la hija la mata para –ahora ya como en el resto de las versiones– sustituirla por la nueva madrastra acompañada de sus propias hijas. Tanto en Alcover como en Basile, el hecho que la protagonista mate a la madrastra no influye en el desarrollo posterior de la historia ya que transcurre como la conocemos⁴ sin hacer ninguna mención a esta muerte. Las versiones también varían en el número de hermanastras: desde las seis de Basile a la hija única de Moll.

Estos hechos conforman la situación inicial. La inflexión narrativa y con ella el inicio de la acción se da en el momento en que la protagonista es desposeída de su condición social y

³ Puede consultar el apartado 11.1

⁴ En la tabla recapitulativa I se pueden consultar las versiones comentadas.

familiar, breve y magníficamente recogido en algunas versiones: “pasó del dormitorio a la cocina y del dosel al fogón”, “los primeros días le daban para comer, pan con miel; pero pronto, pan con hiel”. Este desposeimiento se refleja sobre todo en la ocultación de su identidad con un nombre falso que coincide en todas: Cenicienta, Culocenzón o Puerca Cenicienta.

Esta trasgresión del orden exige una reparación que será el motor de la peripecia narrativa, es decir, la narración existe porque se tiene que restituir el orden inicial. Pero ya no se puede volver al lugar de origen porque Cenicienta tendrá que salir de casa para resolver el conflicto familiar y sólo en el mundo exterior recobrará la plenitud personal que ha perdido en el mundo privado. En este esquema tan familiar en el folklore y tan bien analizado desde Propp, encontrará por el camino a oponentes y ayudantes, y desarrollará sus propias estrategias hasta conseguir la restauración y la mejora del orden familiar perdido. Una compensación final que se consigue en un ámbito público investido de poder y de representación social. Las estrategias que se ponen en juego son diferentes: desde los valores morales que caracterizan a la protagonista (es dócil, trabajadora, modesta, generosa), hasta las estrategias más activas (el misterio que la rodea, su desaparición del baile o la repetición por tres veces de la secuencia). Todas ellas crean un clímax narrativo a la vez que acrecientan el interés de los lectores, estimulan el deseo del rey/príncipe pero también la envidia femenina.

Es necesario detenerse en la retirada del baile porque en el imaginario colectivo la retirada a medianoche y la Cenicienta van unidas. Paradójicamente, sólo una de las versiones analizadas recoge esta acción, es decir, sólo en la versión de Perrault alguien con poder, el hada, obliga a la protagonista a retirarse a una hora determinada. En el resto de versiones es ella quien elige cuándo retirarse; en definitiva, en todas menos en una Cenicienta tiene el poder de tomar la iniciativa: “cuando anocheció, la joven quiso irse”, dice Grimm. Pero la versión que recogen las escritu-

ras actuales es la de Perrault (o la de Disney, basada a su vez en Perrault) y es ésta la que ha quedado en el imaginario.

El baile es la secuencia principal y contiene diferentes elementos que merecen ser comentados. En todas las versiones se repite tres veces, es curioso que en Perrault ocurra dos veces pero para el lector funciona como tres porque una de las hermanas narra lo que aconteció. Mientras dura, Cenicienta se quita la máscara y la belleza física, que se ocultaba por el disfraz del hollín y los andrajos, se manifiesta. Su belleza natural se resalta con vestidos hermosos que obtiene a partir de diferentes objetos mágicos como el líquido de las dos botellas, en Alcover; la rama de almendro, en Grimm o los dátiles, de Basile que provienen de la tumba de su madre. Y aquí aparece una nueva diferencia importante: sólo en Perrault hay un hada o un ayudante mágico, en el resto es la madre a través de objetos mágicos como árboles, ramas o pajarillos la que le ayuda.

Otro elemento importante es el zapato que se convierte en motivo narrativo de primer orden. Por una parte, permite la identificación de la protagonista ya que el cambio de apariencia física, el retorno a los andrajos, a la máscara habitual, impide su reconocimiento. Por otra, sirve de conexión entre los dos mundos posibles representados, el maravilloso y el cotidiano, y constituye la huella que el primero de estos mundos ha dejado en el segundo como prueba de la existencia de un nivel diferente de realidad y como vía de recuperación de la protagonista para este mundo.

Presentamos en la tabla I este análisis comparativo. En la columna de la izquierda aparece el esquema del mito a partir de los motivos y de los personajes de las versiones analizadas; en las que aparecen a su derecha, se comenta cada una de las versiones. Hemos señalado con el signo + el elemento que aparece y con el signo – el ausente y las notas al pie del esquema recogen diferentes fragmentos de los relatos que ilustran las diferencias y similitudes.

TABLA I

Elementos del relato	BASILE (1636)	PERRAULT (1697)	GRIMM (1812- 1857)	ALCOVER (1896)	ESPINOSA (1987)
<i>El lector conoce ya el cuento</i>	-	-	-	-	-
<i>La protagonista: Aparición de la madre</i>	-	-	-	+ ¹	+
Descripción de la protagonista	-	+ ²	+ ³	+ ⁴	+ ⁵
Descripción del padre	príncipe	gentilhombre	hombre rico	-	-
La protagonista mata a la primera madrastra	+	-	-	+	-
<i>Boda del padre: Descripción madrastra</i>	+(maestra)	+ ⁶	-	+(maestra)	-
Hermanastras	Seis	Dos	Dos	Una	no se dice
Descripción de hermanastras	-	+ ⁷	+ ⁸	+ ⁹	-
Cambio de posición de protagonista	+ ¹⁰	+ ¹¹	+ ¹²	+ ¹³	+ ¹⁴
Cambio nombre protagonista	Gata Cenicienta	Culocenzón / Cenicienta	Cenicienta	-	Puerca Cenicienta
<i>Viaje del padre: El padre inicia un viaje</i>	+	-	+	Ellas se desplazan al río	-
La protagonista y las hermanastras le piden regalos	+ ¹⁵	-	+ ¹⁶	Una viejecita da tres talismanes ¹⁷ y una estrella de oro; a la hermanastras, una cola de asno.	-
<i>Los bailes: El rey organiza una fiesta</i>	-	+	+	+	Ella va sola a la iglesia
La protagonista pide ir	-	- ¹⁸	+	-	Decide ir sin pedir permiso
La madrastra le pone unas pruebas	-	-	+ ¹⁹	-	-
Recibe ayuda mágica	Árbol del dáttil	Madrinhada ²⁰	Avellano ²¹	talismanes	Árbol en el sepulcro de la madre

Descripción del vestido	—	+ ²²	+ ²³	+ ²⁴	+ ²⁵
El príncipe se enamora	+	+	+	+	+
Sentimiento de las hermanastras	Envidia	—	admira- ción	—	—
Reacción hacia las hermanastras	—	+ ²⁶	—	—	—
A las 12 de la noche se va	—	+	— ²⁷	—	—
La siguen	el criado	—	el príncipe	+	el príncipe
Repetición del baile	3 fiestas	3 bailes	3 bailes	3 bailes	3 veces
Pierde el zapato	+ ²⁸	+	+ ²⁹	+	+
El zapato es de cristal	—	+	— ³⁰	—	—
<i>Búsqueda de la protagonista:</i> Se hace un bando	+	+	—	+	Va a su casa
Las hermanastras se lo prueban	—	+	+	+	+
Se cortan una parte del pie	—	—	+	La cambian por la hermanastra	+
Se descubre el engaño	—	—	Las palomas del árbol avisan ³¹	El perro avisa ³²	El arbolito avisa ³³
Se lo prueba la protagonista	+	+	+	—	+
Reacción de la madrastra y de las hermanastras	+	+ ³⁴	+ ³⁵	—	—
<i>La boda</i> Se celebra la boda	—	+	+	+	+
Las hermanastras son castigadas	—	— ³⁶	+ ³⁷	—	—
Moralidad destacada	+ ³⁸	+ ³⁹	—	—	—

1. El cuento se inicia con la madre moribunda: “Niña querida, sigue siendo buena y piadosa, que así Dios Nuestro Señor no te abandonará, y yo velaré por ti desde el cielo y estaré siempre a tu lado”.
2. “Joven, pero de una dulzura y bondad sin igual”.
3. “Era siempre buena y piadosa”.
4. “Pobila, garrida ferm”.
5. “Era muy guapa la andada”.
6. “Mal carácter”.
7. “Aún más odiosas” que la madre.
8. “Hermosas y blancas de rostro pero negras y horribles de corazón”.
9. “Grosera, vaga y fea”.
10. “Zezolla, mucho al principio, y después nada, pasó, del dormitorio a la cocina y del dosel al fogón, de los fulgores de seda y oro a los harapos, de los cetros a los espetones”.
11. “Le encargó de las tareas más viles de la casa”.
12. “Le quitaron sus lindos vestidos, el hicieron vestir una raída bata gris y calzar zuecos”.
13. “Los primeros días le daban para comer, pan con miel; pero pronto, pan con hiel”.
14. “La tenían siempre como una fregona, sin salir de casa para nada, llena de suciedad, que ni se podía limpiar ni vestir, porque no la dejaban”.
15. Pide un regalo de las hadas, que se transforma en un árbol. Las hermanastras piden vestidos y joyas.
16. Cenicienta le pide la primera rama que toque su sombrero; las hermanastras, vestidos y joyas. La rama la planta en la tumba de su madre y crece un avellano, que le ayuda.
17. Una avellana, una almendra y una nuez.
18. No pide ir al baile pero “les aconsejó lo mejor que pudo y hasta se ofreció a peinarlas”.
19. Dos veces debe recoger y limpiar lentejas del hollín, los pájaros la ayudan pero aunque supera las pruebas no la dejan ir.
20. El hada le ayuda y convierte la calabaza en una carroza; seis ratones en seis caballos, una rata en un cochero, seis lagartos en seis lacayos.
21. Dice al avellano: “Muévete y sacúdete, arbolillo, echa oro y plata en mi delantalillo”.
22. El primero, “de paño de oro y plata, recamado de piedras preciosas y un par de zapatitos de cristal” y el segundo no lo describe.
23. El primero, “un vestido en oro y plata”; el segundo y el tercero “todavía más soberbio”.
24. Los tres vestidos son de seda el primero “amarillo, con los peces del mar pintados”, el segundo “verde con todos los animales de la tierra y los pájaros del aire pintados” y el tercero “azul y con todas las estrellas del cielo pintadas”.

25. “Oro y plata y de mucho encaje”.
26. “Tuvo con ellas todas las amabilidades”.
27. “Cuando anocheció, la joven quiso irse”.
28. “Un chapín, la cosita más deliciosa jamás vista”.
29. No lo pierde, el príncipe hace untar la escalera con pez y el zapato queda pegado.
30. La zapatilla “era diminuta, graciosa y toda de oro”.
31. Cuando el príncipe pasa con las hermanastras debajo del avellano, los pájaros cantan: “Vuelve a mirar, vuelve a mirar: la zapatilla está sangrando, la zapatilla le va apretando, la novia de verdad está aún en el hogar”.
32. “Estrellita de oro está en la amasadera! Y Cola de asno en la silla!».
33. “Detente, príncipe amante, no sigas más adelante, que el zapato que ésa tiene para su pie no conviene”.
34. “Se arrojaron a sus pies para pedirle perdón».
35. “La madrastra y las hermanastras se sobresaltaron y empalidecieron de rabia».
36. Las perdona “de todo corazón” y las casa con dos señores de la corte.
37. Las palomas les sacan los ojos “y de este modo, como castigo por su maldad y falsedad, quedaron ciegas para el resto de sus vidas.”
38. “Más puede la hermosura / que billetes y escrituras”.
39. “Moralidad. Es para las mujeres la belleza un tesoro sin par, que jamás se cansa uno de admirar; mas la gracia, bondad y gentileza eso no tiene precio y su valía es mayor todavía. Es esto lo que cuenta, y que dio su Madrina a Cenicienta, que fue instruida y guiada en todo caso tan bien y con tal tiento, que hizo de ella una Reina (así de paso se va moralizando en todo el Cuento). Hermosas, este don vale más que el estar muy bien peinadas; para rendir por fin un corazón, gentileza, bondad y gracia son los verdaderos dones de las hadas; sin ellos, de este modo, nada se puede, mas con ellos todo”.

5.3. La influencia de Disney

Walt Disney estrena en 1950 la versión cinematográfica de la historia. Al inicio del film se abre un libro que muestra en la primera página el título y el autor del relato: *La Cenicienta* de Charles Perrault. Es decir, la versión exenta de los elementos crueles y la única que establece la retirada obligatoria del baile a las 12 de la noche, el hada madrina y el zapato de cristal. Pero un análisis detallado detecta algunos elementos de la versión de los

hermanos Grimm, como el carácter de la protagonista que pide ir al baile, las pruebas que debe superar si quiere asistir, la ayuda de los animales, o el intento de las hermanastras de engañar al emisario real en la prueba del zapato, aunque en este caso no se cortan el pie sino que sólo lo esconden.

Desde que Disney comienza a trabajar, su interés por la narrativa de tradición oral fue manifiesto. Las primeras creaciones datan de 1922 y son versiones de *Caperucita Roja*, *Ricitos de Oro* o *Los músicos de Bremen*. Como se comenta en la obra colectiva *Walt Disney. 100 años de magia*⁵, las historias populares y la rica iconografía europea de los cuentos de hadas tradicionales eran una fuente de inspiración, un pozo temático que reunía las características adecuadas: unos héroes y heroínas interesantes, unos agresores malos y clásicos, unos argumentos que tocaban el corazón de cada uno de los miembros de la familia y, sobre todo, unos temas, unos personajes y unos argumentos universales y conocidos.

La elección de *La Cenicienta* estaba clara para Disney, como él mismo dijo (Bryman 1995) se trata de un cuento de buenos y malos, y los buenos ganan el placer de la audiencia. John Hench (Thomas 1994), que trabajó en la elaboración de la película, la define como un argumento bíblico cuya protagonista, de clase alta, ha sido reducida a la cocina y expulsada del paraíso, pero llega una compensación, un príncipe, un truco o un talismán, el zapato de cristal.

Como el lector puede comprobar en la Tabla recapitulativa II, los motivos escogidos en ésta versión son los que han perdurado en el imaginario universal de manera que hemos acabado asociando el nombre de la Cenicienta con la vuelta a casa a las 12 (y los aspectos que lleva asociados como la reducción de la libertad de la mujer), el zapato de cristal y el hada buena, a pesar de ser motivos de una sola versión. Pero las elecciones (la

⁵ Madrid: El País-Aguilar, 2001, p. 8.

manipulación) de Disney va más allá porque, como indica Naomi Wood (1996: 46) organiza el conflicto alrededor de la rivalidad de la madrastra y la protagonista haciéndola más malévola y a sus hijas más ineptas que en el resto de las versiones (podemos recordar la escena anterior a la ida al baile le pegan y le destrozan el vestido o la escena en la que le rompen el zapato de cristal, ambas de una violencia extrema, al gusto de Disney). Además introduce dos nuevos subargumentos: el enfrentamiento entre mascotas, el ratón de la Cenicienta y el gato de la madrastra, y el sueño del rey en la celebración del baile y la boda del príncipe. Los animales representan metafóricamente el enfrentamiento entre las mujeres mientras que el sueño del rey complementa el de la Cenicienta.

En definitiva, a pesar de las múltiples variaciones que el mito ha presentado a lo largo de la historia lo que nos ha llegado es la versión de un norteamericano conservador a través de la cual propone un mundo posible regido por un orden patriarcal en el que la mujer debe volver a casa cuando se le indica y sólo a través de la sumisión y la obediencia podrá ser gratificada.

Como afirma Zipes (1994: 74), sería una gran exageración creer que el conjuro de Disney desnuda totalmente los cuentos de hadas clásicos de su significado y los viste únicamente con el suyo, pero no sería una exageración asegurar que Disney fue un director radical que cambió nuestra forma de ver los cuentos de hadas y que su técnica revolucionaria capitalizó la inocencia y la utopía americana para reforzar el estatus quo y político.

5.4. Las reescrituras actuales

Las adaptaciones actuales siguen todas ellas un procedimiento parcialmente parecido, ya que presuponen que el lector conoce parte del argumento y propician la parodia y el juego de inversión de los valores ideológicos. Nos limitaremos a analizar tres versiones recientes: la de Dahl, la de Finn Garner y la de Com-

pany y Capdevila que presuponen un lector familiarizado con la versión de Perrault o de Disney, porque es la historia que utilizan como modelo de reescritura ignorando el resto de versiones.

Como vemos en la tabla II, las tres centran el relato a partir de la secuencia del baile y prescinden de los motivos iniciales, incluso del conflicto familiar de la heroína ya que se consideran aspectos conocidos previamente. Por otra parte, estos cuentos focalizan principalmente el comportamiento femenino y la relación mujer-hombre desde un punto de vista lúdico y progresista.

TABLA II

<i>Elementos del relato</i>	DISNEY (1950)	DAHL (1982)	GARNER (1995)	COMPANY (1985)
El lector conoce ya el cuento	—	+ ¹	+	+
<i>La protagonista:</i> Aparición de la madre	—	—	—	+ ²
Descripción de protagonista	Ilustración	Ilustración	—	Ilustración
Descripción del padre	—	—	—	—
Secuencia de la muerte de la madrstra por protagonista	—	—	—	—
<i>Boda del padre:</i> Descripción madrastra	Ilustración	Ilustración	Ilustración	Ilustración
Hermanastras	2	2	2	2
Descripción hermanastras	Ilustración	Ilustración	Ilustración	Ilustración
Cambio de posición de protagonista	—	—	+ ³	—
Cambio de nombre de protagonista	—	—	—	—
<i>Viaje del padre:</i> El padre inicia un viaje	—	—	—	—
Le piden regalos	—	—	—	—
<i>Los bailes:</i> El rey organiza una fiesta	—	+	+	+
Protagonista pide ir	+	—	—	—

La madrastra le pone unas pruebas	+	—	—	—
Recibe ayuda mágica	Hada madrina	Hada	Representante sobrenatural privado	Las 3 mellizas y el hada ⁴
Descripción del vestido	Ilustración	Ilustración	Ilustración ⁵	Ilustración
El príncipe se enamora	+	+	La desea	+
Sentimiento de las hermanastras	+	—	+ ⁶	—
Reacción hacia las hermanastras	—	—	—	—
A las 12 de la noche se va	+	+	+ ⁷	+ ⁸
La siguen	+	+ ⁹	+ ¹⁰	—
Repetición del baile	+	—	—	—
Pierde el zapato	+	+	—	—
Descripción del zapato	Ilustración	+	+ ¹¹	—
<i>Búsqueda de protagonista:</i> Se hace un bando	—	+	+	—
Las hermanastras se lo prueban	+	+	—	—
Se cortan una parte del pie	Lo esconden	Cambian el zapato	—	—
Se descubre el engaño	+	El príncipe les corta el cuello	—	La protagonista y el príncipe las siguen
Se lo prueba la protagonista	+	—	—	Las liberan
Reacción de la madrastra y de las hermanastras	—	Protagonista pide ayuda al hada	—	—
<i>La boda</i> Se celebra la boda	+	Se casa con un pastelero.	Los hombres mueren luchando entre sí.	Se van a recorrer mundo
Las hermanastras son castigadas	—	—	—	—
Moralidad destacada	—	+ ¹²	+ ¹³	—

1. “¡Si ya nos la sabemos de memoria!», diréis. Y sin embargo, de esta historia tenéis una versión falsificada, rosada, tonta, cursi, azucarada, que alguien con la mollera un poco rancia consideró mejor para la infancia...”.
2. “Su madre natural había muerto siendo ella muy niña».
3. “La madre política de Cenicienta la trataba con notable crueldad, y sus hermanas políticas le hacían la vida sumamente dura, como si en ella tuvieran a una empleada del hogar sin derecho a salario”.
4. “un montón de electrodomésticos para hacer la faena de la casa, y también una vespa con sidecar”.
5. “La joven iba vestida con una ajustada túnica fabricada con seda arrebatada a inocentes gusanos, y llevaba los cabellos adornados con perlas producto del saqueo de laboriosas ostras indefensas”.
6. “Los hombres admiraron y codiciaron a aquella mujer que tan perfectamente había sabido satisfacer la estética de muñeca Barbie que unos y otros aplicaban a su concepto de atractivo femenino. Las mujeres [...] contemplaron a Cenicienta con envidia y rencor”
7. A las 12 desaparecen los vestidos.
8. Las 3 mellizas rompen el reloj para que no suene a las 12.
9. “El príncipe dice: ¡No me abandones!, mientras se le agarraba a los riñones, y ella tirando y él hecho un pelmazo hasta que el traje se hizo mil pedazos”.
10. El príncipe quiere poseerla, los demás hombres también
11. “Y en los pies, por arriesgado que ello pueda parecer, llevaba unos zapatos labrados en fino cristal”.
12. “¡No quiero ya ni príncipes ni nada que pueda parecérseles! Ya he sido Princesa por un día. Ahora te pido quizá algo más difícil e infrecuente: un compañero honrado y buena gente.”
13. “Gracias a su actitud emprendedora y a sus hábiles sistemas de comercialización, todas -incluidas la madre y hermanas políticas de Cenicienta- vivieron felices para siempre”.

Como se ve, la protagonista de Dahl se convierte en un contramodelo de Cenicienta, es más activa, rechaza al príncipe a causa de su comportamiento violento hacia las hermanastras y se casa con un pastelero. En el caso de Finn Garner, el título del volumen, *Cuentos infantiles políticamente correctos*, ya es un indicio claro de la voluntad paródica que rezuma todo el cuento. El autor propone la solidaridad femenina frente al machismo y la sexualidad agresiva de los hombres. No entraremos a comentar la doble parodia que propone y que ya anuncia en el título porque, a

través sobre todo del lenguaje, se burla de los tópicos y la fraseología progresista en un procedimiento de refutación de la cultura “políticamente correcta”.

La versión de Company/Capdevila también propone la liberación de la protagonista cuando ésta pide al hada electrodomésticos o una motocicleta, en vez de un vestido. Una motocicleta que en la versión escrita conduce ella misma mientras el príncipe viaja de paquete (aunque en la versión en vídeo se ha retornado a los papeles clásicos y es el príncipe quien conduce). Al final, la protagonista de Company/Capdevila renuncia a casarse y emprende un viaje con el príncipe para conocer mundo.

En conjunto, estas adaptaciones actuales de la narrativa infantil proponen una finalidad educativa evidente, con una orientación ideológica que invierte los valores conformistas de la visión tradicional de la condición femenina, pero –por razones de eficacia receptora– no pueden renunciar a la azucarada versión de Disney que condicionan el imaginario infantil y el proceso de recepción del cuento. Sin duda, en esta operación adaptadora, la simplificación del argumento y el aire paródico de las nuevas versiones dejan perder buena parte de la riqueza mítica y sociosimbólica de las formas tradiciones de este relato. Tenemos que constatar, además, que la versión catalana ilustrada prescinde de los detalles específicos que las versiones autóctonas ofrecen, como la función de talismán de los frutos o la independencia de la protagonista para retirarse del baile cuando ella lo decide, es decir, no presenta los rasgos peculiares que representan el particular imaginario catalán.

Epílogo

El cuento de la Cenicienta, como otras muchas narraciones tradicionales, las diferentes culturas lo han narrado con formas diferentes a través de los siglos. Este cuento en particular ha tenido una productividad considerable en el ámbito de la

literatura infantil y de las narraciones audiovisuales. Son bien evidentes las virtualidades del relato: una encarnación de unas pautas educativas ideológicamente condicionadas, como ocurre en muchos otros casos de relatos tradicionales sobre la identidad femenina con valor de ejemplaridad que ha ingresado en la literatura infantil y en el imaginario contemporáneo.

Otro ejemplo representativo lo constituye *Caperucita Roja* y el interesante cambio al que el paso del tiempo somete la narración: las versiones de Perrault y coetáneas que muestran el relato de una violación; los cambios de los hermanos Grimm que transforman la historia en el castigo a la desobediencia; los usos actuales donde el cuento se rescribe en clave erótica en *Cuentos para enrojecer caperucitas* o se utiliza para anuncios de perfumes focalizando de nuevo la atención en la atracción entre los dos personajes⁶.

Volviendo a la Cenicienta, la introducción del mito en el imaginario colectivo de hoy está generalizada y ha resultado sumamente productiva generando historias tanto literarias como mediáticas: *La condesa descalza*, *Pretty Woman*, *Por siempre jamás* o la mitología particular de Lady Dy. Todas ellas sólo seleccionan algunos de los hechos de la figura y los proyectan como una configuración de unidades de conocimientos socialmente accesibles. El precio de estas proyecciones es una banalización empobrecida: un peaje parecido al que pagan las versiones para el público infantil que se ajustan a la versión Disney, perdiendo la riqueza simbólica extraordinaria de las diferentes versiones tradicionales.

Si las historias ayudan a los niños a dar sentido al mundo, si contribuyen a su sentido de la identidad, o si enriquecen su imaginario, le inician en el placer de la narración literaria y

⁶ PISANTY, VALENTINA (1993): *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós o COLOMER, TERESA "La formació i renovació de l'imaginari cultural: l'exemple de *La caputxeta vermella*" en LLUCH (1999a: 55-94). En este último libro el lector encontrará propuestas didácticas para trabajar en el aula la línea desarrollada.

modelan un mundo complejo que el niño, en su proceso de socialización, tiene que procurar comprender y saber habitar; entonces, debemos preguntarnos qué ocurre cuando estas historias acaban siendo creadas por una sola mano que anula tradiciones, diversidades y riquezas culturales en aras del consumo.

Tal vez mostrar y ayudar a entender cómo una narración cambia con el paso del tiempo, cómo cada momento histórico introduce su manera de ver el mundo o cómo a veces las nuevas tecnologías son controladas por unos pocos manipulando nuestro imaginario, puede ayudar a los niños y a los adolescentes a comprender que la literatura (no sólo la tradicional) es un ser vivo que se transforma y que leer una historia es conocer o leer los modos como los pueblos han intentado explicar su mundo.

6. LA LITERATURA INSTRUCTIVA: DEL STRUWWELPETER A LA PSICOLITERATURA¹

La literatura infantil se inicia con una larga lista de libros dedicados a enseñar las normas de conducta que los niños de clase alta debían cumplir para integrarse socialmente. La finalidad didáctica prevalecía sobre cualquier otra, pero a lo largo del siglo XIX, aparecen unos pocos libros que, aunque tengan una clara función educativa como la de cambiar hábitos de conducta, presentaron algunas novedades que los transformaron en verdaderos bestsellers.

El más representativo fue *Struwwelpeter* que según la entrada del diccionario de Carpenter (1995: 502) llegó a las 100 ediciones en sus primeros 30 años de vida y según apunta Bravo-Villasante en la traducción al castellano, agotó la primera edición de 1500 ejemplares en tan sólo cuatro semanas. Su fama traspasó las fronteras alemanas y pronto se realizaron traducciones al inglés, al francés, al italiano, al ruso, al sueco, al español y al portugués todavía en vida del autor.

Como libro diferente y con fama sirvió de modelo para otros autores y creó una larga serie de imitaciones más o menos afortunadas. En la actualidad, existen unos títulos que triunfan entre los lectores y que tienen el beneplácito de buena parte de

¹ Analizamos la obra a partir de la edición en castellano publicada en 1987 por José J. Olañeta en la colección "Biblioteca de cuentos maravillosos" con el título *Pedro Melenas* y traducida por Víctor Canicio y con una introducción de Carmen Bravo-Villasante.

los mediadores y se inscriben en el género de la psicoliteratura. Son libros cuyo finalidad también es la de transmitir una serie de valores y de hábitos de conducta. Tanto *Struwwelpeter* como la psicoliteratura transmiten a los lectores la visión del mundo que los adultos creen adecuada. Hoffmann estableció un contraste entre una moralización sentenciosa, directa, seria y coercitiva que era mayoritaria anteriormente y que continuará hasta nuestros días con formas diferentes y con mayor o menor fortuna. Su propuesta narrativa plantea una moralización por la vía del humor, de manera indirecta, irónica y voluntaria; de manera parecida, la psicoliteratura también plantea una moralización por la vía de la identificación. En este capítulo analizaremos ambos ejemplos ciñendo el estudio a aquellos apartados, sobre todo relativos a la estructura de los cuentos, que en un caso lo alejaban del resto y en el otro crean unas pautas genéricas que perduran durante un tiempo.

6.1. El *Struwwelpeter* de Heinrich Hoffmann

Struwwelpeter se mantenía en la tradición de la llamada “literatura instructiva” o los “cautionary tales” que define Carpenter (1995: 503) como unas historias o poemas que advierten sobre los peligros de actuaciones incorrectas o insensatas que aparecen a finales del siglo XVIII.

Fue publicado en 1845 con el título de *Historias muy divertidas y estampas aún más graciosas con 15 láminas coloreadas para niños de 3 a 6 años*. Siguiendo las pautas de la época, el libro se iniciaba con un índice rimado que describía el contenido del libro a la vez que informaba sobre el autor: “Tienes en este librito / Pintados seis cuentecitos / Del malvado Federico, / El que pegó a su perrito, / Del negro y chico morito, / Y del cazador perdido / Por la liebre perseguido, / De la sopa de Gaspar / Que no quería tomar, / Del que se cortó el dedito, / Y desgreñado Pedrito. / Todo esto lo escribó / Reimerich escribidor, / De los niños amador”.

En la página final del libro aparecía la imagen del *Struwwelpeter* sobre un pedestal y por la fama que adquirió el personaje pasó a la cubierta del libro y a titularlo. Fue traducido al castellano con el nombre de *Pedro Melenas*, como se puede ver en la portada². El autor fue un psiquiatra, Heinrich Hoffmann (1809-94) quien, en una carta publicada en el periódico *Die Gartenlaube* el 3 de noviembre de 1892, explica la génesis de este éxito infantil.

“*Habent sua fata libelli!* ¡Los libros tienen su destino! Y esto vale para el *Struwwelpeter*. En el año de 1844 la Navidad estaba próxima, tenía yo, entonces, dos niños, uno de tres años y medio y una niña de dos días. Trataba yo de encontrar un libro ilustrado para el niño, que correspondiese a la edad de aquel pequeño ciudadano del mundo, pero todo lo que veía no me decía nada. Finalmente se me ocurrió coger un cuaderno y enseñándoselo a mi mujer, le dije: –Ya está aquí lo que necesitábamos. Asombrado hojeó el cuaderno y dijo: –¡Pero, si es un cuaderno vacío! Y yo, entonces, le respondí: –Precisamente por eso, yo mismo le voy a dibujar al niño el libro ilustrado que necesita.

Había yo visto, en las librerías, toda clase de libros ilustrados, cuentos, historias de indios y de piratas, cuando descubrí un libro sólo con dibujos de caballos, perros, pájaros, mesas, bancos, cacharros y cacerolas, con las observaciones 1/3, 1/8 y 1/10 de tamaño. –Basta –me dije para mis adentros– ¿Para qué necesita un niño que le pinten una silla o una mesa grande o pequeña? El niño ya sabe lo que es una silla y no necesita tamaños. El niño aprende viendo, le entra todo por los ojos, comprende lo que ve. No hay que hacerle advertencias morales. Cuando le advierten: Lávate. Cuidado con el fuego. Deja eso. ¡Obedece!, el niño nota que son palabras sin sentido. Pero el dibujo de un desharrapado, sucio, de un vestido en llamas, la pintura de la desgracia, de la despreocupación, le instruye más que todo lo que se pueda decir. Por eso es cierto el refrán que dice: El gato escaldado huye”.

² La versión original puede consultarse en <http://www.fn.vcu.edu/struwwel/struwwel.html>.

Hemos reproducido la larga cita que nos facilita el prólogo de Villasante porque nos da la clave para analizar el texto y entender la diferencia principal con obras publicadas con anterioridad. Hoffmann actualiza los contenidos de los manuales de urbanidad, que dan instrucciones o llevan moraleja y que tienen la finalidad de adoctrinar a los niños sobre las pautas de conducta que tenían que seguir en, por ejemplo, las comidas con adultos, pero tampoco olvida transmitir unas normas morales como la piedad hacia los pobres. En realidad, se trata de cuentos cortos que tratan sobre:

- a) El malvado Federico que maltrata a los animales hasta que un perro le muerde;
- b) la niña Paulinita quien, desobedeciendo a sus padres, enciende una cerillas y muere abrasada;
- c) unos niños que se burlan de otro por el color de su piel y son sumergidos en un tintero y transformados en negros;
- d) un cazador que es cazado por la liebre;
- e) el niño Conrado que se chupa los dedos y el sastre se los corta;
- f) Gaspar que no quiere comerse la sopa y muere de hambre;
- g) Felipe Revueltas que mientras come no se está quieto hasta conseguir que toda la mesa caiga a tierra y
- h) sobre Juan que siempre va despistado hasta que cae al agua.

A pesar de la aparente variedad de protagonistas y de temas, todos los cuentos participan de las características de otras obras anteriores, pero plantean una serie de novedades. Una es el tipo de lenguaje que utiliza: según Carpenter, en 1804 *Original Poems for Infant Minds* introduce el verso en los “cautionary tales” y crea una tradición que mantiene Hoffmann

utilizando el verso corto; pero rompe la tradición con el uso de un lenguaje alejado de lo que era habitual en la literatura culta adulta.

Aunque la principal novedad radica en la estructura narrativa elegida. El argumento se organiza en tres secuencias narrativas muy bien marcadas y cada una cumple una función delimitada. En todos los casos hay una primera secuencia (el inicio de la acción) que presenta al personaje caracterizado por un rasgo de comportamiento contrario a la norma social dominante: no lavarse, maltratar a los animales, encender cerillas, burlarse de otro niño, chuparse los dedos, no comerse la sopa, no estarse quieto en la mesa o ir despistado por la calle y que ya viene señalado por el título de cada cuento. La narración continúa con un hecho que provoca el desenlace, y finaliza con una secuencia que no contiene ningún tipo de moral o de instrucción explícita, es decir, el narrador no se dirige al lector advirtiéndole sobre las consecuencias de su comportamiento.

Esta última secuencia, el desenlace, es el principal cambio porque las historias ya no dan consejos sobre la conducta que deben seguir los niños sino que representan las consecuencias que se derivan cuando se trasgrede una norma aceptada socialmente. Ahora bien, una consecuencia que está representada de forma hiperbólica rebasando los límites de lo que consideramos verosímil en el mundo real y, justamente, esta trasgresión de lo posible, la situación hiperbólica, es la que provoca la sonrisa, la complicidad y la situación cómica sin olvidar la lección moral o cívica.

Representamos esta estructura en la tabla I: en la primera columna aparece el título del cuento; en la segunda, el rasgo del niño contrario a las normas sociales y en las tres siguientes, el resumen del argumento estructurado en las tres secuencias comentadas.

Tabla I:

<i>Título</i>	<i>Rasgo</i>	<i>Inicio</i>	<i>Nudo</i>	<i>Desenlace</i>
Pedro Melenas	Por no cortarse as uñas / le crecieron diez pezuñas, / y hace más de un año entero / que no ha visto al peluquero. / ¡Qué vergüenza! ¡Qué horroroso! / ¡Qué niño más cochambroso!			
La historia del malvado Federico	Maldad	Federico mata y maltrata animales	Golpea a un perro y le muere	Tom a una medicina amarga mientras el perro come bien
La trístisima historia de las cerillas	Desobediencia	Paulina no puede encender las cerillas	Cuando los padres se van, las enciende	Se quema y muere
La historia de los niños negros	Burla	Pasa "un niño color betún"	Se burlan de él por el color de la piel	Los meten en un tintero y se vuelven negros
La historia del fiero cazador	Matar animales	Sale el cazador a seguir la pista a la liebre	La liebre le roba la escopeta mientras duerme	Lo persigue y le dispara
La historia del chupadedos	Chuparse el dedo	Conrado siempre se chupa el dedo	La madre lo deja en casa y le prohíbe que lo haga	Se los chupa y el sastre se los corta
La historia de Gaspar Sopas	No querer comer	Gaspar no quiere comerse la sopa	No se la come	Se muere
La historia de Felipe Revueltas	No estarse quieto	Felipe está comiendo con sus padres	No para de moverse	Cae al suelo y arrastra todo lo que hay en la mesa
La historia de Juan Babieca	Distraído	Juan va hacia la escuela distraído	Cae al suelo	Cae al río
La historia de Roberto Volador	Desobediencia	Hay tormenta y Roberto ha salido de paseo	Viene un fuerte viento	Se lo lleva volando
Pedro Melenas	"El niño Jesús del cielo / premia a los niños modelo, / y si se comen la sopa / sin ensuciarse la ropa, / si se entretienen solitos / sin molestar con sus gritos / y caminan, claro está, / de la mano de mamá, / les trae al fin, muy dichoso, / un álbum maravilloso."			

Esta situación hiperbólica se intensifica gracias a la ilustración que la acompaña, unos dibujos que tienen un aire ingenuo, son concretos y con unos rasgos muy expresivos que beben en la tradición popular de los periódicos más populares, leídos también por los niños, y que se alejaba de la manera tradicional de ilustrar los libros dirigidos a un público más culto. Bettina Hürlimann (1968: 104) señala que las ilustraciones que hoy conocemos son las del original, y tanto el litógrafo como las mujeres que los coloreaban a mano fueron vigilados por el doctor Hoffmann "para evitar que pudieran deslizarse entre las páginas

algo artificioso o dulzarrón ya fuese en las líneas o en los colores, [...] tenía las líneas claras y expresivas, vigoroso colorido que resultaba en extremo impresionante gracias a las extrañas mezclas de colores”.

La autoría de Hoffmann va más allá del texto y las litografías, como hemos comentado, porque su control sobre el libro no sólo le llevó a insistir en la forma de pintar las ilustraciones para que no aparecieran idealizadas; sino también a cuidar el formato del libro: sólido, barato y a prueba de golpes, es decir, adecuado para unas manos infantiles.

Carpenter (1995: 502) cita las palabras del historiador Harvey Darton para quien el autor consigue que la terrible advertencia te lleve a un punto donde el temor se viene abajo gracias a una indefensa risa. Las reacciones ante el libro oscilaron desde la inofensiva hilaridad hasta la condena por su morbosidad porque temían que el horror causara algún tipo de trauma entre los lectores infantiles. Para Garralón (2001: 49) “los libros para niños comenzaron a partir de esta obra a desprenderse de su carga moji-gata y excesivamente moral para acercarse a modelos literarios propios [...], mostraban una imagen de los niños menos rígida y artificial: son malos y traviesos, y por primera vez se puede decir que apareció el humor sarcástico.”

6.2. La psicoliteratura o la narración “en valores”

Aunque otros autores han utilizado los términos libros intimistas, psicológicos, relato intrapsíquico, de superación de problemas o novela pedagógica, preferimos el de psicoliteratura porque, además de ser el más extendido concreta claramente el tipo de narración que nombra. Es un género dirigido sobre todo al público juvenil (son escasos los que se dirigen a los más pequeños), que marca unas normas de conducta bien desde la denuncia o bien desde los efectos negativos que tienen en los personajes que no las siguen, explica unos sentimientos comu-

nes a la etapa adolescente o muestra la realidad de algunos adultos. En definitiva, explicita una ideología determinada que sigue unas pautas discursivas identificables fácilmente, sobretudo con la llamada ideología políticamente correcta y con los valores transversales que aparecen publicados en la Logse y que prescribe el trabajo de los valores y las actitudes. Estos últimos son la educación para el consumo, para la salud, para los derechos humanos y la paz, para la igualdad entre los sexos, medioambiental, multicultural, para la convivencia y la educación sexual.

Paratextos

No se publican en colecciones específicas, por tanto, el primer o el segundo receptor identifica por los títulos o los textos breves que resumen el argumento y que aparecen en la portada posterior o en los catálogos. La información de la solapa se dirige al lector y facilita datos sobre el contenido del libro y, en ocasiones, sobre el autor. La estructura discursiva de esta información es compartida: presentación del protagonista, del conflicto y frase final que abre el interrogante sobre el desenlace.

Presentan títulos temáticos que hacen referencia directa al argumento de la narración (*Lobo negro, un skin; Un verano para morirse; Diagnóstico anorexia, Noche de viernes*). Como manejan un registro limitado, utilizan de forma recurrente tanto los campos léxicos como las estructuras sintácticas, así, en ocasiones la referencia al conflicto se textualiza con una frase exclamativa o interrogativa dirigida a un tú que se identifica con el protagonista (*También puedes morir en primavera; Así es la vida, Carlota*), en otras ocasiones se crea la ficción de que la frase es pronunciada por el protagonista (*Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero; ¡A la mierda la bicicleta!*) aunque no descartan los títulos metafóricos (*Billete de ida y vuelta*).

La narración

La estructura narrativa es la convencional en la literatura infantil y juvenil: cinco secuencias que ordenan las acciones avanzando en progresión lineal y que concentran la narración sólo en los hechos. Se prescinde de la descripción, de los detalles secundarios y se focaliza la narración sólo en los detalles representativos, es decir, en aquellos hechos que hacen avanzar la acción. Por tanto, la narración se concentra en el conflicto y si resumiéramos el argumento podría concentrarse en un enunciado que describe una situación verosímil, con visos de realidad y que puede materializarse como una advertencia o una orden modalizada pero creadora de pautas de conductas del tipo: “Si bebes puede pasar esto” o “Si te obsesionas con tu cuerpo, puedes enfermar”. En definitiva, se trata de una estructura narrativa que podemos representar en el esquema siguiente:

<i>Inicio</i>	Se plantea el conflicto que provoca una situación de angustia vital en el protagonista.
<i>Conflicto</i>	Estalla el conflicto y recibe ayuda: conversaciones con adultos, amigos o terapeutas.
<i>Resolución</i>	Desaparición de la angustia que provocaba el conflicto o resolución del conflicto.

Los tipos de conflicto hacen referencia a la superación de las limitaciones físicas o psicológicas, denuncia de las injusticias sociales, conflictos familiares, etc. Sin olvidar los llamados temas transversales que, desde la promulgación de la logse, se han incorporado en la psicoliteratura como tema central de manera que ahora son más habituales los conflictos relacionados con el medio ambiente, el consumo de drogas o alcohol o la intolerancia hacia la diversidad. Aunque nunca deja de ser importante el conflicto que tiene que ver con los sentimientos del amor y de la amistad que las relaciones entre los adolescentes generan y, con-

secuentemente, los sentimientos de inseguridad provocados por la vivencia de una situación nueva y la falta de experiencia que una nueva sensación provoca en el universo adolescente.

La narración gira en torno al o la protagonista, quien aspira a un objetivo *x* que puede ser desde la búsqueda del equilibrio familiar roto, del equilibrio con la sociedad a través de la integración, con el grupo de amigos porque no es aceptado, con la persona amada porque o bien es rechazado o aparecen problemas, o la búsqueda del equilibrio con el propio cuerpo roto por el consumo de drogas o del alcohol, porque unas prácticas inadecuadas ha contagiado el sida o porque diferentes obsesiones han derivado en enfermedades como la anorexia. Y aunque se plantean como de ficción, muchos dejan patente su verosimilitud e incluso en ocasiones la unión con la realidad como si de reportajes periodísticos se tratara. Queda reflejada en los paratextos como en *Diagnóstico: anorexia* en cuya cubierta posterior se dice: “Este libro es una novela y los personajes que aparecen son ficticios. Pero podría ser una crónica real, porque muchos jóvenes están viviendo los problemas de Miriam. Es una historia terrible en muchos aspectos y, sin embargo, tan frecuente que podría pasar a cualquiera de tus compañeros...”³.

Los personajes son individuales e individualistas, incluso cuando aparecen formando parte de un grupo. El protagonista, siguiendo un criterio descriptivo, es un adolescente, blanco, habitante de ciudad, estudiante de instituto y de clase media. La mayoría representan estereotipos psicológicos y narrativos, es fácilmente reconocible por el lector acostumbrado al género; son unívocos y no plantean matices; comparten una ideología anti-racista, liberal, antisexista, democrática y positiva; en definitiva, una ideología aceptada y propuesta por los agentes educativos y sociales. La función de oponente o de ayudante es realizada por dos personajes colectivos relacionados con el sujeto: la familia o

³ Barcelona: Edebé, 1999.

el grupo de amigos; aunque no se descarta el personaje colectivo “sociedad” como antagonista o agresor del protagonista.

El espacio donde transcurre la acción es el instituto, la casa o los bares; habituales y por lo tanto reconocibles por el lector. Como se observa, tanto los personajes como los espacios en que se sitúan también aparecen en las narraciones televisivas dirigidas a los jóvenes como la clásica *Sensación de vivir* y productos similares de actualidad.

Las fórmulas narrativas utilizadas tienen como finalidad la identificación del lector con los protagonistas: un narrador en primera o tercera persona que narra los hechos y en los dos casos el punto de observación se sitúa en el interior del personaje para percibir el mundo desde su perspectiva. Al final, la perspectiva del lector. La identificación se acrecienta cuando el discurso directo gana espacio a la voz del narrador, de forma que la voz la tienen los personajes que, al ser jóvenes, utilizan su argot. La reproducción de las maneras de hablar crea una ilusión de transparencia y de naturalidad, a la vez que aceleran la lectura gracias a la utilización de un vocabulario cercano al lector.

Las relaciones intertextuales son de tres tipos: primero, con el propio espacio vivencial del adolescente; segundo, con la red textual creada por el propio género y, finalmente, con los medios de comunicación de masas, principalmente la televisión y el cine dirigido a adolescentes.

En definitiva, es ésta una literatura con una tendencia a la repetición que contribuye a la producción de significados de sentido claro, a la creación de pautas dentro del relato que relajan la lectura. Es decir, se repiten incansablemente los mismos procedimientos, los mismos lugares y decorados, repetidas situaciones dramáticas o personajes sin ningún tipo de distancia irónica o paródica que pudiera atraer la reflexión crítica del lector. Así, el horizonte de expectativas del lector no será decepcionado acostumbrado como está a la repetición de las características anteriormente descritas.

Se utilizan el máximo de procedimientos textuales que tienen como finalidad producir una ilusión de realidad, de referencia y, por tanto, borrar la conciencia de lectura, la percepción de la mediación de la letra para conseguir una absoluta identificación con el texto para atrapar al lector e introducirlo dentro de la obra sin que haya reflexión sobre aquello que lee. La utilización del cliché: en la presentación de los personajes o de las situaciones y conflictos; la exclusión de los detalles: descripciones o intervenciones del narrador no significativas para la continuación de los hechos; el discurso directo, el vocabulario claro, el argot juvenil que no exige ningún tipo de esfuerzo son algunos de estos procedimientos tendentes a crear una lectura acrítica. Es decir, no se propone una lectura plural ni polisémica porque no hay un diálogo con el lector, sino una lectura unívoca e unidireccional; se elude cualquier posibilidad de lectura paródica o de establecer un diálogo ya que lo se quiere conseguir es la identificación absoluta y se logra a través de los mecanismos mencionados.

Epílogo

Comentábamos al principio del capítulo que en cualquier momento histórico, una de las funciones de la literatura escrita para niños y jóvenes ha sido integrar al lector en el orden establecido a través de la difusión y la apología de los valores, las tradiciones o la cosmovisión del momento. Se haya hecho de manera explícita o implícita. Recordábamos Reynolds (1994: 8) cuando decía que en la literatura del pasado, sobre todo aquella que tenía la finalidad de integrar los jóvenes en la sociedad, es más fácil reconocer las tendencias ideológicas que en los textos de nuestro propio periodo. Lógicamente, el didactismo se hacía muy patente en los inicios cuando la mayoría de los libros eran simples muestrarios de normas que enseñaban a, por ejemplo, como comportarse en la mesa o delante de los adultos.

Como hemos visto, *Struwwelpeter* representó un cambio significativo. Tal vez el más importante desde nuestro punto de vista es que descubrió la sonrisa, la diversión o el placer para enseñar estas normas de manera que no era necesario ningún tipo de coerción para acercarse al libro porque el lector lo pasaba bien.

En la actualidad, la psicoliteratura goza del reconocimiento de los organismos oficiales (muchos de los libros han recibido diferentes premio) y del reconocimiento del público (también son los libros que cuentan con mayor número de reediciones), es decir, hay un consenso ideológico con los mediadores, además ha demostrado ser una tipo de narración que interesa a los lectores y que cumple unas funciones en la adquisición de una competencia lingüística, narrativa y, en ocasiones, literaria.

Cuando la Logse se plantea mostrar el currículum oculto y explicita la educación de valores, desde muchas editoriales se plantea la posibilidad de trabajarlos a través de las narraciones. Cómo así se hace constar en muchos catálogos que publicitan colecciones para la educación obligatoria, sobre todo la secundaria. Lógicamente son los mediadores los que tienen que cumplir con la prescripción de trabajarlos y es a ellos a los que se les comenta qué libros trabajan qué valores. Pero, como ya hizo Hoffmann, las lecturas no olvidan el lector y le transmiten ideología a través del placer, ensayando mecanismos discursivos que facilitan al lector la identificación con lo narrado.

7. LA NOVELA DEL SIGLO XIX. UN VIAJE CON JULES VERNE

A lo largo del siglo XIX se produjeron una serie de cambios de signo diferente que directa o indirectamente provocaron el nacimiento de la nueva novela realista y popular. La revolución industrial también llegó al mundo de la edición y del ocio cultural de la burguesía. Dos factores, entre otros, que facilitaron y pusieron de moda un fenómeno: el de las novelas publicadas por entregas en los periódicos y en las revistas, que cambió la manera de entender la cultura, la comunicación literaria o la narración.

7.1. El análisis pragmático

Entre 1800 y 1820 la técnica de la imprenta mejora gracias a invenciones como la prensa metálica, la de pedal o la mecánica de vapor que comienza en Inglaterra. Estos cambios hacen posible que, como ya hemos comentado, el *Struwwelpeter* agotara la primera edición de 1500 ejemplares en cuatro semanas o que los periódicos y revistas consiguieran tiradas mucho más baratas. No es de extrañar, pues, que el siglo XIX sea conocido como el del nacimiento de la empresa editorial moderna. Paralelamente, la reciente demanda de ocio cultural facilita la publicación de novelas por entregas en los periódicos y revistas populares.

Son cambios sociales y técnicos que revolucionan un circuito literario, el de la literatura popular, y consecuentemente la comunicación literaria vigente hasta ese momento. Por ejemplo,

si antes el autor debía ganarse el favor del mecenas de quien dependía; ahora, escribe para un público al que debe mantener fiel a un periódico, se profesionaliza porque la obra le reporta unas ganancias que dependen de las ventas. El autor cambia la dependencia del mecenas, del noble o del clérigo, por la del lector, mayoritariamente, de un periódico.

Las novelas por entregas aparecieron como recurso para captar público en los periódicos, así Dumas publica en *Siècle* novelas como *Los tres mosqueteros* con tal éxito que llega a contratar “escribientes” para alimentar la enorme producción, generando una competencia entre periódicos que se transformaba en competencia de escritores. Mucho antes de la globalización, la novela se convierte en mercancía de la mano de la nueva industria cultural y se dirige a un nuevo público que se incorpora poco a poco a la cultura escrita.

Para los estudiosos de la novela popular, el ascenso y la consolidación del género novelístico está estrechamente unido a la eclosión, durante las décadas de 1830 y 1840, de las primeras formas de periodismo popular. Durante esta década, la producción y el consumo literario se incorporan a la lógica de la nueva economía capitalista de la mano de la novela.

Chillon (1999: 77-92) a partir de los trabajos de Escarpit (1971) y Chartier (1993), considera el siglo XIX como la era de la novela realista en Europa y Estados Unidos de la misma manera que podemos definir la primera mitad del siglo XX como la era del cine y la segunda como la era de la televisión. Este autor caracteriza el género a partir de los siguientes rasgos:

- a) Es un tipo de novela que no descubre el realismo pero que sí le otorga una nueva dimensión.
- b) Muestra diferentes temáticas: desde la novela romántica de Emily Brönte a la ciencia ficción de Jules Verne, la histórica de Walter Scott, la de aventuras de Robert L. Stevenson o la neogótica de Bram Stoker.

- c) Es un género democrático dirigido a todas las capas sociales alfabetizadas, por tanto, un género moderno comparable por su difusión al cine.
- d) Los autores asumen por primera vez la voluntad de representar literariamente la realidad social de la época: está impregnada de conciencia histórica y sociológica que presentaba individuos concretos que actuaban en el ambiente social y eran influenciados por él.
- e) Quieren ser verosímiles e infundir una ilusión de realidad a los nuevos públicos para adecuarse a la exigencia de realidad de los públicos burgueses, este culto a la veracidad tiene tintes de documental como en la obra de Dickens.
- f) Presenta individuos concretos que actúan en ambientes sociales que los influyen: representa fielmente tipos humanos y situaciones sociales existentes.
- g) Se presenta como un macrogénero que absorbe otros géneros anteriores y coetáneos y procedimientos de escritura diversos: como la novela epistolar *Drácula* o la novela confesión *Frankenstein*.

Desde nuestro punto de vista, podríamos añadir que es un género que sustituye o convive con el mismo público de la literatura oral tradicional, no en vano también se dirigían a un público analfabeto que las escuchaba en la familia, las tertulias o los cafés.

7.2. Jules Verne

Uno de los autores de más éxito fue Jules Verne (1828-1908) cuya obra ha sido catalogada por algunos autores como de visionaria. Sus obras forman parte del proyecto creativo *Viajes extraordinarios* con el subtítulo *Un viaje por el cosmos de un hombre del siglo XIX* que refleja la pretensión del hombre de conocer y dominar el cosmos.

Las novelas *Cinq semaines en ballon* (1863), *Voyage au centre de la Terre* (1864), *De la Terre à la Lune* (1865) y *Le Tour du Monde en quatre-vingts jours* (1872) forman parte de este proyecto que primero se publicaba por entregas en revistas, como *Magazin d'éducation et de récréation* o *L'union bretonne* y en periódicos como *Journal des Débats*. Cada una narra un viaje en el que los protagonistas se enfrentan a las fuerzas de la naturaleza y vencen gracias a su pericia y voluntad pero, principalmente, a sus conocimientos científicos, que los hacen superiores.

Una parte del éxito de estas novelas se debe a hechos diferentes. De alguna manera, Verne ficcionaliza los sueños de sus contemporáneos: la capacidad de poder viajar a la luna o de dar la vuelta al mundo se debatía tanto en los círculos sociales como en los periódicos. Y cuando Verne narra puede utilizar un estilo próximo al reportaje que le permite dotar a la obra de verosimilitud y realidad que aumenta cuando dosifica la documentación sobre datos científicos y geográficos. Sin olvidar su maestría a la hora de narrar y su capacidad para crear un ritmo narrativo propio.

7.3. La vuelta al mundo en ochenta días

Esta novela publicada en 1872 es posiblemente el relato más popular del novelista nantés. En fechas recientes, su popularidad aumentó gracias a las adaptaciones cinematográficas, la primera de las cuales fue estrenada en 1956, realizada por Michel Anderson, con David Niven como Phjileas Fogg y Cantinflas como Passepartout, o la serie de dibujos para la televisión en la que se representa a Fogg como un león. Algunos autores señalan que la idea le vino de un anuncio de la agencia de viajes Cook de Londres y la novela se hizo tan popular ya en su momento que mientras se publicaban las entregas semanales que hacían avanzar el viaje de Fogg, las más importantes compañías de transporte marítimo le llegaron a ofrecer primas si los personajes aparecían embarcados en buques de sus firmas.

La novela relata un viaje en barco y ferrocarril que se realiza para ganar una apuesta; pero lo que se plantea es el reto de un hombre frente a la naturaleza a la que quiere dominar a través del espacio (la vuelta al mundo) y el tiempo (ochenta días). Los obstáculos que tienen que vencer Fogg y sus ayudantes narrativos estarán relacionados tanto con las fuerzas de la naturaleza como vientos, tormentas o ríos, como los ocasionados por las personas como los que provoca deliberadamente el inspector Fix o como los que de manera accidental provoca Passepartout por el desconocimiento de las culturas que se encuentran. Pero analicemos la obra por partes.

Los paratextos

El análisis pragmático nos ha dado la información necesaria para conocer el tipo de público al que se dirige la obra y la manera de publicarla. El estilo de titulación sigue las pautas de la narrativa clásica. El **título** focaliza claramente la atención del público en los dos ejes fundamentales de la obra: por una parte el hecho “la vuelta al mundo” y por otra el plazo o la dificultad añadida “en 80 días”. El siguiente paratexto, los títulos de los diferentes capítulos están pensados para un público que leerá la obra por entregas. Veamos algunos ejemplos:

- Capítulo I. En el que Phileas Fogg y Passepartout se aceptaron mutuamente, el uno como amo y el otro como criado
- Capítulo II. Donde Passepartout se convence de que por fin ha encontrado su ideal
- Capítulo III. Donde se entabla una conversación que puede costar cara a Phileas Fogg
- Capítulo IV. En el que Phileas Fogg asombró a Passepartout, su criado.
- Capítulo V. En el que aparece un nuevo valor en el mercado de Londres.

Capítulo VI. En el que el agente Fix demuestra una impaciencia
harto legítima.

Capítulo VII. Que prueba, una vez más, la inutilidad de los pasa-
portes en materia de policía

Capítulo VIII. En el que Passepartout habla un poco más de lo
que posiblemente convendría

Capítulo IX. Donde el mar Rojo y el mar de las Indias se muestra
propicios a los planes de Phileas Fogg

[...]

Capítulo XXXV. En el que Passepartout no se hace repetir dos
veces la orden de su amo

Capítulo XXXVI. En el que Phileas Fogg vuelve a cotizarse en
el mercado

Capítulo XXXVII. En el que se demuestra que Phileas Fogg no
ganó en aquella vuelta al mundo otra cosa que la felicidad

Los títulos juegan con el lector ya que le avanza sólo una parte de los hechos que acontecerán a lo largo del capítulo y dirigen la atención a una parte de lo que se narrará, de manera que consigue acrecentar la intriga cuando a medida que se avanza la lectura se van descubriendo los hechos que hábilmente no se han iluminado en el título del capítulo. Por ejemplo, al final del penúltimo capítulo (XXXV) el lector cree que Fogg ha perdido la apuesta, esta sensación se ve reforzada por el título del último capítulo: “En el que se demuestra que Phileas Fogg no ganó en aquella vuelta al mundo otra cosa que la felicidad”. Leyéndolo parece que ha perdido la apuesta, pero cuando el lector acabe el capítulo sabrá que la ha ganado, aunque lo más importante para Fogg haya sido encontrar a Aouda. Un juego inteligente, como muchos otros, que el autor utiliza como imán para atraer la atención del lector.

La utilización de los títulos de los capítulos como juego o guía de lectura la encontramos también en otras obras de la época, como es el caso de *La isla del tesoro*. En los capítulos 16,

17 y 18, hay un cambio de narrador porque Jim Hawkins ha desaparecido del primer plano y no narra él los hechos que acontecen. Para que el lector no se pierda, el título del capítulo le indica este cambio, así los tres se inician con un: “El doctor explica la historia: ...” y a continuación aparece un sintagma que hace referencia a los hechos que se narran en cada uno. Cuando en el capítulo 19 Jim aparece y de nuevo retoma la narración, el narrador lo indica a través del título: “Jim Hawkins cuenta la historia: ...”. Como explicamos en el apartado 2.2. una guía de lectura bien útil que permite ceder la voz a diferentes personajes.

Estructura y ritmo narrativo

Toda la historia se distribuye en veintisiete capítulos que organizan los hechos según la estructura quinaría vista en 3.1 y que representamos en la tabla I.

TABLA I

Situación inicial	Capítulos 1 y 2: presentación de los protagonistas
Inicio del conflicto	Capítulos 3 y 4: apuesta
Conflicto	Capítulos 5-33: viaje
Resolución del conflicto	Capítulos 34-35: aparente pérdida de la apuesta y compromiso con la señora Auda
Situación final	Capítulos 36-37: gana la apuesta y se casa

Si analizamos la trama por secuencias, los capítulos 1 y 2 conforman la **situación inicial** en la que aparecen presentados los personajes. Ésta es una característica común a muchas novelas del XIX: la descripción de los personajes principales se ajusta en las primeras páginas y las características discursivas, ambas se mantendrán a lo largo de la narración.

La narración se inicia con: “En el año 1872, la casa número 7 de Saville-row, Burlington Gardens —casa en la que

murió Sheridan, en 1816—, estaba habitada por Phileas Fogg, esq., [...]”. Una descripción del lugar donde habita Fogg realizada con exactitud, justamente, la característica principal de la novela: la exactitud. La descripción física y psicológica de Phileas Fogg redundaba en esta cualidad, tanto por los datos que el narrador aporta sobre su comportamiento como por las palabras que utiliza para referirlos: “Almorzaba y cenaba en el club a horas *cronométricamente* determinadas, en la *misma* sala, en la *misma* mesa [...] regresaba a casa sólo para acostarse, a las doce *en punto* de la noche, [...] exigía a su criado una *puntualidad* y una *regularidad extraordinarias*.” (p. 11)¹ o “era la *exactitud* personificada [...] era de esas personas *matemáticamente exactas*” (15). El carácter destacado en la presentación se mantiene durante toda la narración y se refuerzan, lo mismo ocurre con el coprotagonista Jean Passepartout.

En el caso de los tres personajes coprotagonista, la descripción aportada por el narrador, se refuerza con el nombre propio. Como es habitual, funciona como un rasgo distintivo que identifica cada personaje y lo diferencia del resto; pero a la vez, destaca una característica de su personalidad. Passepartout, podríamos traducirlo del francés como “resuelve cualquier situación”, Fogg como “niebla” o Fix como “conflicto, trifulca”.

El **inicio del conflicto** tiene lugar en el tercer capítulo cuyo título, no por casualidad, es: “Donde se entabla una conversación que puede costar cara a Phileas Fogg”. Supone el cambio con una situación anterior de calma y monotonía porque se ha dedicado a describir el personaje. Se inician las dos tramas: la del viaje y la subtrama de la búsqueda del ladrón del banco. La del viaje se expone como una posibilidad teórica de realizarlo en 80 días según defiende el diario *Morning Chronicle* y que es asumida por Fogg, pero cuestionada por los compañeros de la futura apuesta ya

¹ Citamos a partir de la edición de Anaya de la colección “Tus Libros” (2001). La cursiva es nuestra y la utilizamos para destacar la información que funciona como ejemplo del comentario.

que, según ellos, no cuenta con los contratiempos naturales como “el mal tiempo, los vientos contrarios, los naufragios, los descarriamientos, etcétera.” (p. 23). En definitiva, se expone el nudo de la novela: la lucha del hombre contra las fuerzas de la naturaleza y los problemas originados por los hombres y la naturaleza.

El **conflicto** comienza y acaba con el viaje. Es la parte más larga de la narración ya que ocupa los capítulos del 5 al 34 distribuidos en las diferentes etapas (Tabla II).

TABLA II

<i>Trayecto</i>	<i>Medio de transporte</i>	<i>Número de días</i>	<i>Capítulos</i>
De Londres a Suez	Tren y barco	7	Del 5 al 8
De Suez a Bombay	Barco	13	Del 9 al 10
De Bombay a Calcuta	Tren y elefante	3	Del 11 al 15
De Calcuta a Hong Kong	Barco	13	Del 16 al 18
De Hong Kong a Yokohama	Barco	6	Del 19 al 23
De Yokohama a San Francisco	Barco	22	El 24
De San Francisco a Nueva York	Tren y trineo de vela	7	Del 25 al 31
De Nueva York a Londres	Tren y barco	9	Del 32 al 33
Total		80	

El viaje hace avanzar la trama que se ralentiza por un combinado de adversarios naturales y humanos. Los primeros van desde las tormentas, las vías del tren sin acabar, las lluvias o los tifones; los segundos, desde las acciones promovidas por el inspector Fix en un intento de atraparlo, los equívocos del criado o los contratiempos provocados por el desconocimiento de las costumbres de los países que visitan.

Por tanto, a la trama principal hay que unir dos tramas secundarias que tienen la función de distraer, ralentizar y poner trabas a la victoria: la primera se inicia en el capítulo 5 cuando identifican a Fogg como el ladrón del bando y Fix inicia la persecución; la segunda, en el 12 cuando rescatan a la señora Aouda.

El **ritmo narrativo** hay que explicarlo sin olvidar que fue publicado inicialmente como una novela de entregas y que por tanto era necesario marcar una cadencia que enganchara para el capítulo siguiente; consecuentemente, al final de cada capítulo la acción se acelera, aparece un hecho inesperado y se retiene la resolución hasta el capítulo siguiente.

Globalmente, las primeras partes del viaje son narradas con rapidez mientras que a medida que se agotan los días el ritmo se ralentiza. Estos cambios rítmicos se consiguen combinando formas diferentes de narrar el viaje. Por ejemplo, el trayecto de Londres a Suez se narran en forma de sumario: se notifican los hechos de forma rápida a partir de las notas del diario de Fogg: “Salida de Londres, el miércoles dos de octubre, a las 8.45 de la tarde. Llegada a París, el jueves tres de octubre, a las 7.20 de la mañana. Salida de París, el jueves, a las 8.40 de la mañana. [...] Llegada a Suez, el miércoles nueve de octubre, a las 11 de la mañana. Total de horas invertidas: ciento cincuenta y ocho y media; es decir, seis días y medio” (p. 44).

Otras, como el trayecto en barco de Bombay a Calcuta que dura 13 días, es narrado en apenas dos breves capítulos (el XVIII sitúa ya la narración en Hong Kong) y sólo a través de un diálogo entre Fix y Passepartout y la descripción de pequeños contratiempos meteorológicos. O unos resúmenes son suficientes para que el narrador cuente en un solo capítulo la travesía completa de Yokohama a San Francisco a través de un “Once días después el *General Grant* entraba en la bahía de la Puerta de Oro y arribaba a San Francisco” (176). O unas breves palabras de uno de los personajes a otro que ha estado ausente son suficientes, como

ocurre en el capítulo XXIV cuando Aouda narra la travesía a Passepartout.

Los recursos utilizados para atrapar y distraer al lector son múltiples. Al principio del capítulo XXVI, el narrador expone de manera matemática el recorrido que deben efectuar: “Al dejar atrás Aomaha, bordea la orilla izquierda del río Platte hasta la bifurcación de su brazo norte, y, siguiendo el del sur, atraviesa las tierras de Laramie y los montes Wahsatch, rodea el lago Salado y llega a Salt Lake City, la capital de los mormones, para introducirse en el valle de Tuilla; después, atraviesa el desierto americano, los montes Cedar y Humboldt, el río Humboldt, la Sierra Nevada y, finalmente, desciende por Sacramento hasta el Pacífico, [...] se recorren en siete días y permitirá al honorable Píelas Fogg —al menos así lo esperaba él— tomar el día 11 en Nueva Cork el paquebote a Liverpool” (p. 187). Pero esta exposición sencilla y tranquila se transforma en la realidad en uno de los trayectos con más avatares que llegan a hacer dudar sobre el buen fin del viaje, alargando la narración de estos días a siete capítulos. Debemos recordar que nos acercamos al final de la narración y es necesario aumentar la intriga ralentizando la llegada.

La **resolución de la acción** ocupa dos capítulos el 34 en el que se narra su llegada a Liverpool y su detención por Fix que le impide llegar a Londres antes de las ocho cuarenta y cinco de la noche para ganar la partida y llega con cinco minutos de retraso pero en el 35 gana el amor de Aouda. Y la **situación final** nos devuelve de nuevo a una situación de calma similar a la inicial porque Fogg regresa a su vida anterior pero ahora como ganador de una apuesta y con el amor de Aouda. Aunque hasta el último momento la intriga se mantiene a través de un juego narrativo excepcional.

El capítulo 34 (cuatro capítulos antes del final) finaliza con un “Phileas Fogg, después de haber llevado a cabo la vuelta al mundo, llegaba con un retraso de cinco minutos... Había perdido”. En el antepenúltimo los protagonistas creen que han perdido la

apuesta y con ellos el lector, pero Fogg está feliz porque consigue el amor de Auda y el capítulo acaba con los preparativos de la boda para el día siguiente. En el penúltimo, el narrador nos sitúa en el Reform Club, con la noticia de la detención del auténtico ladrón del banco (con lo cual Fogg queda libre de toda sospecha) y con los colegas de Fogg esperando su llegada para conocer si ha ganado la apuesta. El lector no sabe en que momento se sitúa la acción, de hecho puede pensar que hay un retroceso en el tiempo porque todavía cree que la apuesta se ha perdido. Pero justo cuando el reloj da la hora, con la misma exactitud que ha regido el resto de la narración, “Phileas Fogg apareció y dijo con su voz tranquila: –Aquí estoy, señores.”

El capítulo finaliza con la oración anterior y el lector del XIX debe esperar unos días para poder comprar la nueva entrega; en la actualidad, el lector pasará página e iniciará la lectura del siguiente y último capítulo, para saber exactamente qué ha pasado y cómo ha podido ganar la apuesta cuando la creía perdida. El título del último, como ya hemos explicado, da pistas falsas pero sitúa al lector un día antes para explicar cómo ha podido ganar la apuesta. Un final que, según comentábamos en 3.1., supone un retorno al punto de partida, una permanencia en el equilibrio inicial aunque enriquecido en este caso por el amor de Auda.

La mirada sobre el mundo: la ideología

Para algunos estudiosos de la obra de Verne *Viaje al mundo en ochenta días* tiene como objetivo describir la geografía y la historia de los países por donde se desplaza. Es un viaje que no importa a su protagonista porque él sólo quiere demostrar la superioridad del hombre sobre el mundo, de hecho ni mira ni observa los lugares por los que pasa. Passepartout dice que “no es demasiado curioso” (p. 53) cuando en la primera travesía en barco dedica su tiempo a jugar al *whist* y, en el capítulo XI, el

narrador describe su actitud con estas palabras: “no viajaba, sino que describía una circunferencia. Era un cuerpo pesado que recorría una órbita alrededor del globo terráqueo, siguiendo las leyes de la mecánica racional”.

Como ocurre en otras narraciones, el viaje se hace para el lector a quien se le ofrece una información que cumple dos funciones, hacer la cartografía de los países atravesados y crear realismo y verosimilitud en la novela. Por ejemplo: “El *Mongolia* franqueó el estrecho de Bab-el-Mandeb, cuyo nombre, en árabe significa *La puerta de las Lágrimas*” (p. 54) o con descripciones como: “La alimentación de los fogones de los paquebotes a tales distancias de los centros de producción era un asunto grave e importante. Tan sólo para la Compañía peninsular aquel gasto se cifraba en 800.000 libras (20 millones de francos) al año. Se hizo necesario, en efecto, establecer depósitos en diferentes puertos y, en aquellos mares tan lejanos, el carbón se pone en ochenta francos la tonelada” (p. 54).

Pero si en el capítulo anterior afirmábamos que todo texto es ideológico, el análisis de esta obra nos muestra cómo no hay miradas inocentes porque en *La vuelta al mundo...*, la mirada que se proyecta sobre el mundo visitado es la de un inglés, o la de un europeo, sobre territorios salvajes o conquistados y muestra claramente la dicotomía civilizado vs. no civilizado, conquistador vs. no conquistado. Una mentalidad eurocéntrica desde la Francia o Gran Bretaña que imagina tipos y costumbres de otros mundos, en este caso, orientales e indios americanos, y los plasma en el mundo imaginado. Es decir, la descripción de personajes, costumbres o sociedades no se plantea desde la observación sino desde el conocimiento compartido por una determinada sociedad que mira “al otro, al diferente” desde una perspectiva concreta.

Esta mirada provoca comentarios sobre las personas como cuando se describe a Aouda como “una mujer encantadora, en toda la acepción europea de la palabra. Hablaba un inglés de gran pureza, y el guía no había exagerado en absoluto al afirmar que

aquella joven parsi había sido transformada por la educación” (p. 94) o “una parte muy notable del territorio escapa todavía a la autoridad de la Reina. En efecto, en los territorios de algunos rajás del interior, feroces y terribles, la independencia es todavía absoluta.” (p. 58), “Hong Kong no es más que un islote al que el tratado de Nanking, después de la guerra de 1842, aseguró como posesión inglesa. En aquellos años el genio colonizador de la Gran Bretaña fundó una ciudad importante y creó un puerto” (p. 126).

O cuando el desconocimiento sobre las costumbres provoca la ralentización del viaje: “Ignoraba dos cosas: en primer lugar, que la entrada a ciertas pagodas hindúes está formalmente prohibida a los cristianos, y después, que incluso los mismos creyentes no pueden entrar en ellas sin haber dejado su calzado a la puerta” (p. 62).

Epílogo

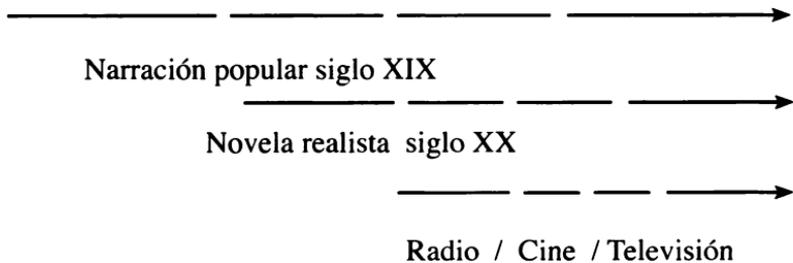
Es curioso observar cómo a lo largo de la historia de la humanidad el ser humano ha ido ensayando diferentes formas de contar aquello que observaba; fundamentalmente, para distraer el tiempo que dedicaba al ocio pero también para conocer otros mundos, para entender cómo funcionaba la naturaleza o para la ardua tarea de adentrarse en los recobecos del alma humana y entender cómo y qué son las emociones.

Hasta el siglo XIX, Pujol (2002: 36) comenta que el folklore a través de las narraciones intenta explicar determinadas problemáticas que resultaría difícil plantear abiertamente o de otras formas porque inciden en zonas ruinosas del edificio social –partes de las relaciones sociales que necesitan ser reforzadas–, intentan enfrentarse a determinados sentimientos humanos o simplemente porque quieren divertir durante las conversaciones. Eran historias dirigidas a un público analfabeto y mayoritariamente rural.

A partir del XIX, estas narraciones comparten público, lugares y momentos con otras. Como ya hemos explicado en el

inicio de este capítulo, el mismo público pasa a leer o a escuchar diferentes historias publicadas por entregas en los periódicos más populares. Y de nuevo a principios del XX, hay que hacer sitio para otras historias que llegan de la mano de la radio, del cine y, más tarde, de la televisión (gráfico III).

GRÁFICO III



Todas ellas comparten un mismo espacio, también el público y, lógicamente, maneras de contar y argumentos. De modo que aquello que hemos venido denominando “pueblo” ha visto cómo a lo largo de su vida se le han contado historias aparentemente diferentes aunque los formatos han sido lo que más ha variado.

Es curioso observar (igual que ha ocurrido con las narraciones folklóricas, sobre todo las maravillosas) que muchas de las historias escritas durante el siglo XIX se han convertido con el tiempo en los clásicos de la literatura juvenil y los argumentos han sido adaptados al cine pero también ha sido imitado su estilo, es decir, la manera de contar, de crear y presentar al héroe o el ritmo narrativo que como hemos visto es capaz de atrapar la atención del lector. Tal vez por los argumentos narrados que describen toda la gama de las pasiones humanas desde la venganza llevada a cabo por el conde de Montecristo al amor que atraviesa siglos del conde Drácula sin olvidar las aventuras de un niño huérfano a la búsqueda de un tesoro.

8. LA PERSPECTIVA DEL NARRADOR: LA MARAVILLOSA MEDICINA DE JORGE

La maravillosa medicina de Jorge de Roald Dahl¹ es un buen ejemplo de cómo se puede construir un personaje orientando la actitud del lector a partir de la elección de un determinado vocabulario con el que se le nombra. Es un caso representativo en el que la función ideológica del narrador se ve más clara: evaluando las acciones o las maneras de decir del personaje de la abuela, sobre todo en contraposición al personaje enfrentado, Jorge, porque es en la comparación de ambos cuando esta función adquiere su importancia.

En este capítulo analizaremos la estructura del relato y el papel de los títulos de los capítulos, los personajes y, sobre todo, la función del narrador en esta historia en la que la madre de Jorge se va de compras y éste tiene que quedarse a cuidar de la abuela y darle la medicina. Pero la abuela de Jorge disfruta haciéndole sufrir y éste decide crear una nueva medicina que la haga cambiar. A partir de cualquier cosa comestible o no que encuentra por la casa Jorge inventa una medicina que enseñada prueba la abuela y los efectos que le producen son extraordinarios. También los sufren los animales de la granja que la han probado. Cuando llegan los padres, se sorprenden al comprobar los

¹ La página http://pie.txec.es/recursos/lit_inf/dossiers/dahl/intro.htm y el libro CASAS, LOLA (1999): *Tot Dahl*. Barcelona: La Galera le ofrece información exhaustiva sobre el autor y su obra.

magníficos animales que poseen e intentan volver a prepararla para patentarla y venderla. Pero es imposible, los nuevos intentos producen cambios en los animales no deseados y la desaparición de la abuela después de ingerir la nueva medicina. Al final, todo continúa igual, el único cambio es que la abuela de Jorge ha desaparecido y él ha tocado un mundo mágico.

8.1. Los paratextos

El título² es un sintagma nominal que contiene un adjetivo calificativo *maravillosa* que tiene los significados de “Inexplicable dentro de las leyes naturales”, “Mágico” o “De belleza u otras cualidades buenas impresionantes”. Sólo al finalizar el libro, el lector tendrá la información necesaria para activar el significado concreto y el tipo de lectura que debe realizar; obviamente, una lectura irónica porque aunque el significado originario del adjetivo es positivo, cuando el lector descubre la acción que provoca la medicina en la abuela y la contrasta con una escala de valores según la cual no se puede hacer “desaparecer” a nadie, y menos si es tu abuela, la medicina deja de ser tan maravillosa.

Por otra parte, el título no centra la atención en los personajes sino en el objeto que provoca toda la acción: la medicina y en su autor: Jorge. Pensemos que el autor o el editor podrían haber elegido otro título como, por ejemplo, *La abuela desaparecida*, *Esa vieja* o *Yo quería la medicina*, que focaliza la atención en el personaje de la abuela, pero al no hacerlo, se acrecienta la importancia del objeto y decrece la de los personajes.

La ironía también se mantiene en un paratexto bastante inusual en la literatura infantil, la dedicatoria: “Este libro está dedicado a todos los médicos del mundo”. Lógicamente, los médicos curan y no hacen desaparecer a las abuelas. Pero, como ocurre con el título, sólo lo descubrirá el lector al final de la lectura.

² Trabajamos a partir de la edición de Alfaguara, las citaciones corresponden a la edición de 1999.

Imagen I.



Imagen II.

Y por último, sólo por divertirse, le dio un poco a Alma, la cabra...



Las ilustraciones, como es habitual en la obra de Dahl, las realiza Quentin Blake quien añade un toque humorístico, incluso macabro, sobre todo cuando describe las transformaciones de la abuela. Cumple dos funciones, por una parte, refuerza la descripción como en el caso de las transformaciones de la abuela (Imagen I) o la suple cuando las ilustraciones aparecen a continuación de unos puntos suspensivos: “Al final, tenía este aspecto...” (Imagen II) y a continuación aparece la cabra transformado; o reproducen un secuencia narrativa que corresponde a la transformación final de la abuela (Imagen III). Esta conjunción perfecta entre el texto escrito y el ilustrado aunque es habitual en las obras de Dahl y Blake, es en ésta y en *Los cretinos* donde lo consigue a la perfección.

Los títulos de los capítulos son temáticos, funcionan como frases-tema que resumen lo que pasa en el capítulo. De hecho, podemos reconstruir el argumento a partir de los títulos, incluso avanzando cual será el final de la historia, como vemos en el tabla I.

TABLA I

<i>Títulos de los capítulos</i>	<i>Resumen de la acción del capítulo</i>
<i>La abuela</i>	Presentación del personaje de la abuela y relación que mantiene con Jorge.
<i>El maravilloso plan</i>	Jorge decide preparar una medicina mágica “que le curará completamente o le volará la cabeza” para cambiar el carácter de su abuela.
<i>Jorge empieza a hacer la medicina</i>	Elaboración de la medicina.
<i>Píldoras para animales</i>	
<i>La cocción</i>	
<i>Pintura marrón</i>	

<i>La abuela toma la medicina</i>	La abuela la toma y sufre las primeras trasformaciones.
<i>La gallina marrón</i>	La toma la gallina y los animales citados en el título. Han llegado los padres y el señor Locatis se emociona con las transformaciones.
<i>El cerdo, los bueyes, las ovejas, el poni y la cabra</i>	
<i>Una grúa para la abuela</i>	Discusión entre la familia porque la abuela requiere la atención, el padre de Jorge no le hace caso y la madre quiere que la saquen del tejado. Finalmente, lo hacen con la ayuda de una grúa.
<i>La gran idea del señor Locatis</i>	El padre de Jorge decide hacer de nuevo la medicina para conseguir beneficios con los animales.
<i>La maravillosa medicina n. 1</i>	Diferentes intentos de conseguirla y pruebas infructuosas con los animales
<i>La maravillosa medicina n. 2</i>	
<i>La maravillosa medicina n. 3</i>	
<i>Adiós, abuela</i>	La abuela desaparece

8.2. La narración

Los hechos que ocurren se pueden estructurar en cinco secuencias narrativas. La primera, la situación inicial, en la que la madre de Jorge se va de compras y éste tiene que quedarse a cuidar de la abuela y darle la medicina. El inicio del conflicto surge cuando la abuela intenta asustarlo y le dice que algunas personas de la familia tienen poderes mágicos para transformar las criaturas del mundo en formas mágicas, el odio de Jorge hacia su abuela aumenta y siente el deseo de hacer alguna; finalmente, decide prepararle una medicina mágica.

Imagen III.

Entonces la abuela tenía el tamaño de una cerilla y continuaba encogiéndose rápidamente.



Un momento después, no era mayor que un alfiler...



Luego, como una semilla de calabaza...



Luego...



—¿Dónde está? —chilló la señora Locatis—. ¡La he perdido!



El conflicto de desarrolla con la preparación de la medicina y los efectos que producen en la abuela y los animales de la granja, continua con la llegada de los padres y el intento de preparar más para patentarla y venderla. Como es habitual es la parte más larga de la narración. El conflicto se soluciona con la imposibilidad de fabricar de nuevo la medicina, y la desaparición de la abuela después de ingerir la nueva. La situación final devuelve la acción a una situación estable pero diferente a la norma, porque la abuela ha desaparecido y Jorge ha tocado un mundo mágico.

Situación final

Una de las características más notables de Roald Dahl es el final que escoge para sus historias, bien alejados del prototipo: en *Matilda* la protagonista decide no volver con sus padres biológicos y quedarse con la maestra y en *Las brujas* el niño convertido en ratón decide no buscar un remedio para transformarse en niño y continuar como ratón.

En la novela que analizamos, el final tampoco es el habitual porque no cumple las expectativas de un lector común de literatura infantil. La abuela desaparece y la madre dice: “Bueno, supongo que, en realidad, más vale así. Resultaba un poco molesto tenerla en casa, ¿verdad?”. A continuación, el narrador vuelve a recuperar la voz para focalizar la atención del lector, no en el hecho de la desaparición –en realidad, la muerte– de la abuela sino en una cuestión diferente: “Jorge no dijo una palabra. Se sentía tembloroso. Sabía que algo tremendo había ocurrido aquella mañana. Durante unos breves momentos había tocado con las puntas de los dedos el borde de un mundo mágico”. Y la historia acaba sin ninguna referencia más al hecho que ha sido la medicina de Jorge, de su nieto, la que ha hecho desaparecer –¿morir?– a su abuela.

Personajes

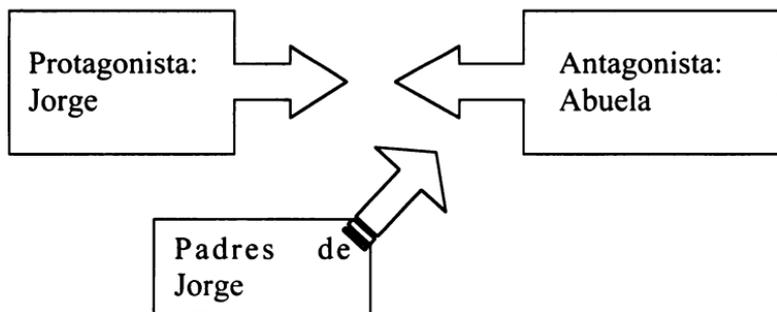
Otra de las características de la narrativa de Dahl es la presentación de personajes que aunque son habituales en la literatura infantil, los presenta con unas funciones diferentes. Nos referimos a los personajes adultos, que realizan funciones de antagonistas, sobre todo aquellos que ejercen algún tipo de poder sobre los niños como son los padres, los maestros o las abuelas.

Dahl destruye la representación más clásica, constante y tradicional de la literatura infantil: la familia, que habitualmente representaba funciones positivas, de apoyo al protagonista infantil y con quien establecía relaciones de calidez, ofreciendo pautas de comportamiento y de construcción de la ideología. Pero en la obra de Dahl encontraremos maestros como la señora Trunchbull o padres como los de *Matilda*. O como el personaje de la abuela de Jorge en cuya construcción aparece otra de las características de la obra de Dahl: el humor, que a menudo se confunde con sarcasmo y que puede adquirir matices macabros.

Los personajes de *La maravillosa medicina de Jorge* son estáticos y planos aunque nos sorprenden. Pero la sorpresa no viene dada por una evolución personal producto de los hechos que acontecen, sino que se produce por la actitud que mantienen poco acorde con la ideología políticamente correcta imperante. Es una de las constantes de Dahl: en *Matilda* sorprende la actitud de los padres que alientan en sus hijos el consumo de comida basura o la adicción a la televisión mientras que condenan la lectura o la honradez.

En el caso concreto de la obra que analizamos, nos sorprende la actitud de la familia hacia la abuela. El narrador los sitúa en una relación binaria enfrentada (tabla II).

TABLA II



El personaje principal es Jorge un hijo único de 8 años cuyo mundo, a pesar de la presencia de sus padres, no se funde con el de ellos. Jorge es una propuesta innovadora, como lo es también Matilda, en la literatura infantil ya que representa un personaje trasgresor, con matices (bueno y malo) y alejado de los modelos habituales. Y sea o no hijo único, solitario. Se nos muestra a través de lo que hace y a través de los sentimientos que provoca su abuela en él sobre todo de miedo y de rechazo.

La representación de este personaje concuerda con la opinión que Dahl tiene de su lector y que ha aparecido recogida en numerosas entrevistas: “Considero que los niños son seres semi-civilizados. Al nacer están por civilizar, cuando llegan a los 12 o 15 años ya se les han enseñado modales: a no comer con los dedos, a ser limpios, a vestirse adecuadamente... Un montón de cosas que en realidad no quieren hacer, que no les gustan. Subconscientemente, los niños odian ser civilizados. Y la gente que les obliga a hacer estas cosas que no les gustan son los padres. Sobre todo la madre. Más adelante son los padres y los maestros. A los niños no les gustan estos adultos y yo uso esto en muchos de mis libros. Se trata de dejar en ridículo a los adultos, ¿sabe usted? Es algo inofensivo pero que a los niños les encanta. No conozco ningún otro escritor que haga lo mismo,

todos crean adultos encantadores, padres y madres perfectos y todo lo demás”³.

El padre, el señor Locatis, es un granjero que no tiene simpatía alguna por la abuela y que así lo manifiesta en sus comentarios. Por ejemplo, cuando ve por primera vez los efectos que la medicina le ha provocado, y ante las protestas de la mujer sólo se fija en la gallina, él dice “Cállate, abuela” (p. 70), o cuando le dice a su hijo “No hagas caso a la vieja. Está ahí atrapada, afortunadamente” (p. 81).

La madre de Jorge, la hija de la abuela, también muestra parte de su indiferencia hacia las transformaciones que sufre, sobre todo con el comentario final. Pero ambos no son personajes fundamentales, más bien parece que su presencia justifica y aprueba la acción de Jorge.

La acción se desarrolla en torno a Jorge, el protagonista y a su antagonista, la abuela, que curiosamente no tienen nombre. Desde las primeras páginas, aparece la ilustración que la muestra más cercana a una bruja que a una “dulce” abuela. El narrador la describe como canosa y renegona, egoísta y malhumorada o miserable, siempre alejada del prototipo común en los libros de literatura infantil pero estableciendo claras relaciones intertextuales con otros personajes famosos en su obra, las protagonistas de *Las Brujas*, a las que recuerda tanto en la descripción literaria como en la de la ilustración.

El personaje de la abuela funciona como un agresor o antagonista por las acciones que desarrolla: le asusta haciéndole creer que la familia estará en contra suya: “Tu padre se pondrá furioso contigo! ¡Te dará una paliza, y te estará bien empleado!” (p. 63); compite con todo por ser la mejor, por ejemplo, cuando la gallina crece dice: “¡No es tan alta como yo! —canturreó la abuela—. ¡Comparada conmigo, esa gallina es pequeñísima! ¡Yo soy la más alta de todos!” (p. 67); exige ser el centro de atención:

³ FERRER, CRISTINA (1989): “Roald Dahl, el gigante amigo de los niños”, *CLU* (enero), p. 38-42.

“Quería ser el centro de atención y nadie le hacía el menos caso” (p. 79); le insulta “¡Eh, tú! ¡Tráeme una taza de té ahora mismo, condenado vago!” (p. 80), “¡Eres un niño insoportable! ¡Un asqueroso gusano!” (p. 82).

8.3. Narrador y lenguaje

¿Cómo se consigue situar al lector a favor de Jorge y en contra de la abuela? Incluso una vez finalizada la lectura cuando la abuela desaparece, la duda sobre la bondad de la acción queda en el aire. El personaje de la abuela se construye a partir sobre todo de los rasgos del ser, no es un personaje que hace cosas, sobre todo las dice y así lo muestra el narrador.

El relato no está focalizado, por lo que el narrador posee toda la información, disfruta de su omnisciencia y ofrece sólo una parte de los datos que tiene: aquella que le interesa. La principal función que cumple es la ideológica, es decir, el narrador evalúa y toma partido en la narración, opinando de formas diferentes a través de, por ejemplo, la modalización de las acciones con diferentes complementos del nombre y diminutivos como: “la abuela [...] abrió un ojito *malicioso*” (p. 9) o adjetivos como “La diminuta cara de la abuela seguía teniendo la misma expresión *enfadada* y *detestable* que siempre había tenido”.

El mantenimiento de la referencia del personaje de la abuela se realiza a través de léxico valorativo y adjetivos calificativos, ambos con matices negativos, y los verbos de locución que introducen su voz, la caracterizan o la valoran de manera. De manera que el narrador utiliza estos elementos lingüísticos modalizadores para expresar su punto de vista.

Como vemos en la tabla III, esta elección de elementos lingüísticos valorativos negativos aumenta en presencia y grado a medida que la acción avanza. En la primera columna, hemos recogido las expresiones de referencia léxica que se utilizan para nombrar al personaje de la abuela; en la segunda, las partes

que se destacan de su persona y en la tercera, las acciones que realiza.

Tabla III

<i>Pág.</i>	<i>Referencia léxica</i>	<i>Partes del cuerpo destacadas</i>	<i>Acciones de la abuela</i>
9	Abuela	Un ojillo malicioso	
10	Vieja gruñona Vieja egoísta y regañona	Los dientes marrón claro y una boca pequeña y fruncida, como el trasero de un perro	Se pasaba días enteros quejándose, gruñendo, re-funfuñando y rezogando por una cosa u otra
11	Era una miserable protestona		Al parecer no le importaba nadie más que ella misma.
12			Trata mal a Jorge cuando no están sus padres. Le asusta [11-15]
16	Vieja asquerosa / vieja bruja		Apunta con un dedo
17		Dedo calloso Helada sonrisa / voz ronca	
20-30	Esa vieja / La vieja / Vieja sucia		
45	La voz		
47		Los maliciosos ojillos	
48	vieja	Abrió su pequeña boca arrugada, mostrando unos asquerosos dientes marrón claro	
49	La vieja		
50	Vieja bruja		
54	Aquel vejstorio esmirriado		
56	La vieja		
61	La cara arrugada		
83	Vieja bruja		

105		Mirada feroz	
106	Enorme bruja / horrible vieja		
108	La vieja		
109	Abuela,		
114		diminuta cara de la abuela tenía la misma expresión furiosa y desagradable que siempre había tenido	

Como vemos, a lo largo de la historia el narrador mantiene la referencia al personaje de la abuela mayoritariamente con dos sustantivos “abuela” y “vieja” aunque el segundo se hace más presente a partir de la media parte de la narración y casi es el único al final. El diccionario describe el término *abuela* en relación con alguien: “Con relación a una persona, el padre o la madre de su madre o de su padre”⁴; por tanto, es una palabra de significado neutro que destaca los lazos familiares, la unión con otros seres. Pero *vieja* establece su significado en la persona misma: “Se aplica a personas y animales de mucha edad y a las cosas que hace mucho tiempo que existen y lo denotan en su aspecto” y, aunque en un principio puede tener un significado neutro, lo pierde inmediatamente cuando se le acompaña de adjetivos como *gruñona*, *asquerosa* o *bruja*; o se le antepone un determinante considerado en la realidad extraliteraria como no adecuado para referirse a las personas mayores como *esa vieja*, *la vieja* o cuando se utiliza el derivado *vejstorio*.

Esta construcción negativa del personaje se refuerza con la elección de las partes de cuerpo que se destacan y con los elementos negativos que las describen desde el principio de la narración como, por ejemplo, la descripción de los ojos, de los dientes y de la boca. La tercera columna hace referencia a las acciones

⁴ MOLINER, MARÍA (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.

que realiza como podemos comprobar, son mínimas comparadas con los elementos anteriores.

Otra responsabilidad del narrador en la misma línea es la descripción que hace de los sentimientos o acciones que la abuela provoca en Jorge y que tienen una mayor presencia en el inicio y desaparecen al final de la narración (Tabla IV).

TABLA IV

Pág	Sentimiento que provoca en Jorge
10	No podía evitar que le desagradara
11	Le lleva "cuidadosamente la taza de te"
17	¿Será posible que sea una bruja? / estremecimiento eléctrico
18	La cara de la abuela era lo que más le asustaba de todo, la sonrisa helada, los ojos brillantes que no parpadeaban.
20	¡Oh, cómo odiaba a la abuela! Odiaba verdaderamente a aquella horrenda vieja bruja. / [tenía miedo de ella] quería hacerla volar en pedazos
37	Vaca gruñona [dice Jorge]
38	Esa cochina [dice Jorge]
55	Está como una cabra [piensa Jorge]

Frente al lenguaje del narrador, está el de los personajes introducidos mediante el discurso directo y estilísticamente diferenciado del anterior: está formado por oraciones cortas y abundan las interrogativas, imperativas y exclamativas. Aunque lo interesante es el análisis de los verbos de locución, que introduce las palabras de los personajes porque mayoritariamente son evaluativos. Es decir, el narrador emite un juicio sobre la forma de decir del personaje de manera que guía, o conforma, la opinión del lector.

Cuando introduce las palabras de la abuela utiliza verbos que contienen una valoración negativa de lo que dice o de la forma de decirlo como "chilla, grita, remuga, espeta, brama, grazna, cloquea". Las veces que utiliza el verbo *decir*, hace

desaparecer la neutralidad porque se acompaña de una oración de gerundio valorativa como “mirando fijamente a Jorge por encima de la taza del te con aquellos ojos brillantes y maliciosos”, un adverbio de manera como “tajantemente” o una oración del tipo “dijo ella y, de pronto, sonrió. Era una sonrisa fina y helada, como la que te podría hacer una serpiente justo antes de morderte”. Y otras veces evalúa la voz de la abuela: “la espantosa voz”. Cuando introduce las palabras del resto de los personajes utiliza mayoritariamente el verbo neutro “decir” o otros como “pregunta, exclama, chilla, balbucear” (Tabla V).

TABLA V

	<i>Jorge</i>	<i>Abuela</i>
9-11	Dijo, preguntó, gritó,	Dijo, continuó, contestó, siguió,
25		Voz aguda
30		Voz chillona
41	Contestó	Espantosa voz, chilló,
45		Chilló la voz, llegó la voz,
46		La gruñona respuesta
47	Preguntó	Soltó, gritó, chilló
48		Dijo la vieja, aulló
50	Dijo, gritó	Gritó, chilló
51	Anunció Jorge orgullosamente	Aulló, berreó
52	Preguntó, gritó	
55	Dijo,	Gritó
56	Gritó	Chilló, gritó
57	Contestó	Voz chillona, gritó
58	Se dijo, rezó	
59		Gritó
61	Contestó, gritó, dijo	Vociferó, vociferó, contestó, gritó,
62	Dijo	

63		Gritó
64		Vociferó, gritó, gritó
65	Gritó,	Gritó, chilló, contestó
67	Gritó	Canturreó
68	Tartamudeaba [la madre]	Gritaba, gritó
69	Chilló [la madre]	cacareó
105		Gritó
106		Gritó

El lenguaje, junto a la ilustración, construye el humor que, como es habitual en las obras de Dahl, llega a lo macabro con, por ejemplo, las diferentes transformaciones que sufre la abuela después de beber la medicina o los mismos comentarios que se hacen de ella. La ironía e incluso el sarcasmo aparecen sobre todo en el final, en los comentarios del padre y la madre o del narrador que concluyen la obra.

Epílogo

Dahl constituye uno de los pocos autores que se aleja de la línea políticamente correcta tan presente en la literatura última. De hecho, representaría en la literatura infantil lo que la sociología llama una desviación social (Fernández Mostaza 1999: 51–53) porque representa individuos cuyas conductas representan una violación socialmente establecida, separadas de la manera habitual de la mayoría, consideradas como un ataque a las normas socialmente consensuadas. Y cuando hablamos de desviación lo hacemos en referencia a lo que la tradición ha venido considerando o etiquetando como conductas propias para ser divulgadas en productos dirigidos a niños y adolescentes.

Pero aunque ha sido considerado subversivo y, en un principio, condenado por algunos mediadores, se ha convertido en uno de los autores con más éxito del siglo XX. El tratamiento de los personajes, la condena del niño mimado, la presencia de per-

sonajes incluso miembros de la familia que representan el mal, la representación de un mundo donde la soledad y el dolor están presentes son temas constantes pero tratados desde el humor, aunque sea macabro, su obra es una muestra de cómo se puede hacer buena literatura subversiva.

9. LA INFLUENCIA DE LOS *MASS MEDIA*: “PESADILLAS” Y *MANOLITO GAFOTAS*

Cuando se enfoca el tema de las relaciones que mantienen la televisión o el cine con la literatura se mezclan aspectos diferentes. Algunos comentan la presencia de la literatura infantil y juvenil en la televisión; otros, las adaptaciones que el cine ha hecho de algunos clásicos de la literatura infantil; y, finalmente, se refieren también a la influencia de unas narraciones en otras.

Del primer aspecto ya se hablaba en el libro coordinado por Pedro Cerrillo y Juan García (1995) y el tema de las adaptaciones se comenta ampliamente en el trabajo coordinado por Gemma Pujals y Celia Romea (2001). Por citar unos ejemplos, podemos hablar de las múltiples versiones de la novela de Robert L. Stevenson, *La isla del tesoro*, o de la de Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer*. También de algunas novelas más actuales, como la adaptación de la novela de Hinton, *Rebeldes*, dirigida por Francis Ford Coppola y estrenada en 1982, cuyo éxito motivó que se editara la traducción en Alfaguara.

Otras veces, las versiones cinematográficas no han tenido mucha suerte como en *La historia interminable* (1984: W. Petersen) de Michael Ende o la adaptación de *Las brujas* de Dahl, estrenada con el título *La maldición de las brujas* (1989: N. Roeg) y en la que el guionista cambia el desenlace de la historia y, por tanto, el sentido de la obra. Pero en cualquier caso, la mutua influencia es evidente.

Pero el tema es mucho más amplio y va más allá de la simple relación de adaptación/traducción de un medio (el escrito) al otro (el audiovisual). Pensemos en éxitos de la última década, como *Shakespeare in love*, que no adapta una obra pero sí que recrea la vida de un conocido autor teatral, presentándolo como una personaje literario en una ambientación histórica. O la película *Pretty Woman*, que reescribe la historia de la Cenicienta trasportándola a Los Ángeles. O éxitos actuales como *Matrix*, *Desafío total* o *Dentro del laberinto*, que recogen las características del barroco, propias del postmodernismo, y beben de un tópico de la literatura como es la percepción de la realidad, recreado en obras como *La vida es sueño* (Lluch 2001).

Las relaciones intertextuales que se establecen —tanto en número como en variedad— entre la narración literaria y la cinematográfica o televisiva (sobre todo en el caso de las más comerciales) son tan ricas que hemos dedicado el capítulo 12 a una cuestión concreta, como es el análisis de la saga de *Star Wars* para descubrir la influencia que una manera de narrar cinematográfica tiene con la literatura.

Si nos centramos en el tema del capítulo, partimos de la base que la literatura infantil y juvenil de los últimos tiempos se crea para un telespectador, para un lector de imágenes cuya competencia narrativa se ha forjado con historias creadas por autores como Steven Spielberg o George Lucas; por personajes como La bruja avería, Benji y Ben, Marco, Heidi, Godzilla o Pokemon. Así, Philleas Fox de *La vuelta al mundo en 80 días* toma la forma de un león vestido de caballero inglés; Peter Pan la cara de Robin Williams en *Hook* o el dibujo de Disney o Jo de *Mujercitas*, el rostro de Winona Ryder. Y las mágicas palabras de “Erase una vez...” posiblemente continuarán en el “En una galaxia muy lejana...” de *Star Wars*. Y los responsables de la autoría literaria, de manera consciente o no, dotarán la narración de características discursivas compartidas con las narraciones televisivas y cinematográficas.

Este es un apartado que me ha ocasionado muchas dudas porque las orientaciones desde las que podemos trabajarlo son diversas. Por ejemplo, en un capítulo que abre tantas expectativas, el lector echará de menos una reflexión sobre la cultura icónica como el núcleo de la cultura de masas, o sobre la sociología de la vida privada y de la ideología de los EEUU representada en las series; también, un análisis comparativo de las series de producción española y americana, o de las diferencias entre las emitidas en un canal privado y uno público, o de las que tienen como destinatario los niños, los adolescentes y un público más general, etc. Pero este enfoque requiere otro libro. Por tanto, debemos poner límites al objeto que estudiamos, de manera que reduciremos las múltiples finalidades del trabajo a las siguientes.

Recordemos que, como en los capítulos precedentes, se trata de aplicar el método descrito en la primera parte a narraciones, aunque en este caso sean también televisivas. Las series de televisión que estudiaremos son las emitidas en la actualidad por los canales mayoritarios. Es decir, hemos elegido las que en la actualidad puede ver un niño o un adolescente en cualquiera de los canales habituales, dibujos animados y series, independientemente de la cultura de origen de la productora. Los aspectos analizados son principalmente la estructura y los personajes con la finalidad de establecer un patrón de comportamiento narrativo.

La intuición nos decía que las colecciones escritas por R.L. Stine de gran éxito entre el público preadolescente, comparten este patrón narrativo. Así, analizaremos aspectos de la narración como la estructura, los personajes o el tipo de lenguaje para poder comparar los resultados. Finalmente, hemos completado el análisis con otro éxito de público en el que la presencia de la televisión es importante aunque de manera diferente a la colección de "Pesadillas". Nos referimos a la novelas que tienen como protagonista a Manolito Gafotas.

9.1. Las series de televisión

De una manera muy general, que luego veremos en algunos casos concretos, la literatura más actual presenta una serie de características inducidas por la influencia del relato televisivo y cinematográfico. Por ejemplo, la desaparición de la situación inicial o su desplazamiento a la portada se observa en muchas de las narraciones actuales, sean comerciales o de calidad. La tradicional situación inicial de las narraciones orales o de las novelas del siglo XIX que servían para fijar el marco de la narración, es decir, para presentar los personajes, el espacio y tiempo del relato, desaparece porque a menudo ya es conocido por el lector. Incluso la literatura más comercial, llega a plantear el inicio del conflicto en la primera página o en la cubierta posterior para enganchar inmediatamente al lector.

Las relaciones intertextuales mayoritariamente se realizan con la cultura mediática, la creada en el cine y la televisión, de manera que es habitual la presencia de iconos mediáticos en las portadas e ilustraciones. Ya hemos comentado la influencia de las adaptaciones de Disney en las recreaciones literarias de la tradición oral. Y otra influencia importante tiene que ver con las opciones estilísticas escogidas por el autor: un lenguaje similar al utilizado en los textos expositivos y periodísticos. Pero antes nos aproximaremos a las series de televisión dirigidas a un público infantil y familiar.

Características de la programación televisiva

Desde el punto de vista de la programación, Jesús González Requena (1988) analiza las características del discurso televisivo entre las que destacamos dos. En primer lugar, la fragmentación de los diferentes programas que viene dada por la emisión de los anuncios publicitarios o de los próximos programas, informaciones de última hora o avances de programación; pero también por

la configuración serial de la mayoría de los programas en episodios destinados a ser emitidos con cierta periodicidad.

La otra característica común a los diferentes canales es la cohesión que se establece entre los programas mediante mecanismos de continuidad, cohesión y homogeneización. Por ejemplo, cartas de ajuste, cabeceras de programas, avances de programación, temas musicales o visuales de continuidad o publicidad interna. También comparten las referencias cruzadas entre los programas, las galas de presentación de la programación, la presencia del logotipo, del lema o de rostros que la antropomorfizan.

Estas dos características estudiadas por González las completamos con otras que hemos analizado como propias de la programación infantil y juvenil (Lluch 1999c). Mayoritariamente, se trata de dibujos animados y de series con protagonista humano y en todas ellas, la repetición en todos los ámbitos del producto es la característica fundamental compartida, porque básicamente todas las cadenas repiten no sólo el formato sino también las características. Sin olvidar, que a menudo tanto los dibujos como las series pasan de una cadena a otra, por no mencionar el continuo reciclaje de series "clásicas" como *Heidi* o *Marco*.

Los programas marco que dan forma de paquete de oferta a la programación infantil también es similar en todas las cadenas. Así, se identifican con nombres como Pim, Pam, Plus, Zon@Disney, Club Megatrix, TPH Club, Babalà, Club Super3, Cyber Club, Xabarin club, Betizu o la Banda. Crean un club del que el espectador es socio y recibe regalos el día de su cumpleaños, cartas, descuento en compras de algunos de los productos que se anuncian, etc. Los conducen uno o varios presentadores que mantienen un diálogo con el espectador, hablan, visten y se comporten como adolescentes. La función discursiva de estos programas es la de enmarcar las teleseries y ofrecer un paquete compacto al telespectador, que incluye en primer término los anuncios de todo tipo de productos dirigidos a los niños.

Vilches (1993: 68-70) remite a algunas investigaciones que describen las técnicas usadas en los programas infantiles comerciales y destaca la utilización de formas persuasivas relevantes como cambios veloces, movimientos acelerados, efectos audiovisuales de alta intensidad. Pero los niveles de atención no se consiguen sólo con la manipulación de las formas televisivas sino que pueden obtenerse cuando se utilizan voces o personajes infantiles porque la atención del telespectador aumenta, no tanto por una posible identificación, sino por las expectativas que despiertan. Las hipótesis sobre la atención y la comprensión formuladas por estas investigaciones se basan en la evidencia de que los niños mantienen un nivel de actividad delante de la televisión porque buscan interpretar los mensajes que se le ofrecen. Y estos mismos estudios muestran que las habilidades específicas de comprensión del medio se incrementan con la edad de los espectadores, pero también con la experiencia. Además, las habilidades mentales y el lenguaje de los medios puede llegar a formar parte del su esquema mental en el sentido de hacerles pensar en forma de zoom, panorámicas y cortes de montaje.

Análisis de narraciones televisivas

Ahora bien, ¿qué tipo de cine y de televisión influye? ¿Cuáles son las características discursivas de estas narraciones? Para verlas en narraciones concretas¹, analizaremos algunos capítulos de tres series televisivas. La primera es la continuación televisiva de la película *Jumanji* (1996) producida por Columbia TriStar. El argumento es sencillo: Alan Parrish, protagonizado por el actor Robin Williams, consigue salir del mundo del juego de Jumanji 23 años después con la ayuda de Peter i Judy. El final cerrado de la película obliga a los creadores a situar la serie televisiva en el clímax del film: cuando Peter

¹ Quedan fuera del análisis los dibujos animados japoneses.

y Judy se introducen en el juego para intentar ayudar a Alan a volver al mundo real, de manera que cada capítulo de la serie repite siempre la misma estructura, como podemos ver en el análisis de tres episodios: “Un vuelo accidentado”, “El juego de Bradford” y “El cofre mágico” (Tabla I).

TABLA I

	PLANTEAMIENTO	NUDO	DESENLACE
Un vuelo accidentado	Judith trabaja mientras Peter juega. Discuten y ella le dice que tiene que descubrir la satisfacción del trabajo bien hecho. Empieza el juego	Entran en Jumanji y tienen que resolver un enigma relacionado con el problema inicial: descubrir la satisfacción del trabajo bien hecho. Hay tres posibilidades de salir para los tres.	Pero sólo Peter y Judith vuelven a casa. Alan continúa en Jumanji.
El juego de Bradford	Judith tiene un problema en la clase de matemáticas y cree que ya no es inteligente. Empieza el juego	Entran en Jumanji y tienen que resolver un enigma relacionado con el problema: Judith tiene que utilizar su inteligencia. Aparentemente regresan los tres a casa.	Pero sólo es un espejismo porque sólo Peter y Judith vuelven a casa. Alan continúa en Jumanji.
El cofre mágico	Peter quiere comprar el último modelo de pistolas. Roba en la tienda para conseguirlas. Empieza el juego	Entran en Jumanji y tienen que resolver un enigma relacionado con el problema: no se debe robar. Vuelven a casa.	Pero Judith recuerda que Jumanji siempre los engaña. Finalmente, sólo Peter y Judith vuelven a casa. Alan continúa en Jumanji.

El análisis en forma de gráfico de los tres capítulos muestra la estructura discursiva repetitiva de la serie. La organización narrativa del texto mantiene una misma estructura que podríamos representar con la tabla II.

TABLA II

Secuencia	Acciones
Planeamiento	En el mundo real, se plantea un conflicto relacionado con la maduración de todo adolescente.
Nudo	En Jumanji para salvar a Alan tienen que resolver un enigma que sólo podrán resolver si solucionan el conflicto anterior del mundo real.
Desenlace	Alan continúa en Jumanji porque sólo así se asegura la continuación del capítulo siguiente. Para Peter y Judith la experiencia en el mundo de Jumanji les ha ayudado a resolver el conflicto inicial en el mundo real.

Analizaremos a continuación algunos capítulos de las series de dibujos animados de la de la factoría Disney: *La banda del patio* y *Pepper Ann*. La primera fue creada por Paul Germain y Joe Ansolabehere, dirigida por Chuck Sheetz y escrita por Rachel Lipman y Jon Greenberg. La productora ejecutiva de *Pepper Ann* es Sue Rose (creadora también del personaje Fido Dido), el director Sherie Pollack, el coprodutor Nahnatchka Khan y ha sido escrita por Mirith JS Colao. Ambas son muy similares y se ofrecen en el Canal Disney y en otros canales en los programas infantiles (tabla III).

TABLA III

Pepper Ann	PLANTEAMIENTO	NUDO	DESENLACE
Sujetadores	La profesora de gimnasia les dice que tienen que traer un sujetador para la próxima clase.	La compra en la tienda, la vergüenza por la actitud de la madre, etc.	Lo lleva a clase, cuando la profesora le pregunta dónde está el sujetador lo muestra pero...

Nicky se vuelve mala	Nicky es perfecta: se despierta a las cinco para estudiar italiano, hacer ballet, mirar las cotizaciones de la bolsa, despertar a sus padres y amigos, etc.	Está cansada y decide hacerse mala: es impuntual, no estudia...	Vuelve a ser la de siempre porque descubre que tiene que ser ella misma
Limpiamos el parque Loudky	A Pepper le gusta cantar temas de los sesenta con la familia, pero le da vergüenza que lo sepan los amigos	Se organiza una fiesta para limpiar el parque y no encuentran a nadie para actuar.	Actúa con la familia, acepta sus gustos y se acaba con la moral repetida a lo largo del capítulo: «Mientras te divierta lo que haces, que importa lo que piensen los demás».
La banda del patio	PLANTEAMIENTO	NUDO	DESENLACE
Randall se reforma	Randall es el alumno espía y chivato, y el pelota de la clase y nadie le quiere	Decide cambiar para ganarse el cariño de los compañeros	Pero no es feliz y vuelve a ser el de siempre
El pelma	Jefree se ha enamorado de Gretchel.	Para conseguir su amor siempre la persigue y ella se encuentra incómoda porque toda la clase se burla	Para resolver el conflicto, Gretchel lo persigue, él reacciona y la ignora.
La sala de profesores	Es el día que un alumno será elegido para ir a la sala de profesores. Todos sienten curiosidad.	Imaginan como es la sala de profesores. Uno consigue entrar y se decepcionan.	Cuando desaparecen, se muestra al telespectador una sala maravillosa similar a la que los niños imaginaban.

Los seis ejemplos nos muestran, como ocurría también en *Jumanji*, que todos los capítulos siguen una estructura lineal simple, es decir, el relato se desarrolla sin rupturas de la progresión temporal. Narrativamente, se estructura sobre tres escenas nucleares y casi siempre acaban con una coda final (tabla IV).

TABLA IV

Secuencia	Acciones
Planeamiento	Se plantea un problema próximo al mundo preadolescente
Nudo	El conflicto afecta a los demás personajes que participan de él
Desenlace	Se resuelve con la ayuda de los otros personajes y se incluye un coda final en forma de explicación de uno de los personajes

El protagonismo recae en una pandilla de preadolescentes compuesta en ambos casos por chicos y chicas. Ello permite que en cada capítulo los problemas planteados puedan afectar a cada uno de sus miembros y se diversifiquen los conflictos. Y dado que cada personaje representa un arquetipo con el que le resultará fácil identificarse al niño espectador (la lista, el bueno, la líder, el pelota) el conflicto resultante será también muy prototípico.

Aunque la acción, lógicamente, es fundamental los diálogos que mantienen los personajes adquieren una gran importancia porque informan al telespectador sobre lo que han hecho o harán. Son personajes planos, fácilmente reconocibles y a menudo intercambiables con los de otras series, como hemos visto en los análisis anteriores.

La ideología se explicita claramente en muchas series (en las tres analizadas así lo hemos visto) tanto en el discurso de los personajes como en la inclusión de la coda final. Un discurso moralizador que intenta influir, internamente, en el comportamiento de los personajes y, externamente, en el de los telespectadores. Se presenta sobre todo la llamada ideología políticamente correcta con la inclusión en las pandillas protagonistas de personajes que representan todo tipo de humanos: de estatura, volumen o razas diferentes y el discurso de cada personaje.

Un ejemplo, en el capítulo “Randall se reforma” de la serie *La banda del patio*, Randall le confiesa al personaje más popular de la escuela, TJ, que le envidia porque tiene más éxito

que él en el colegio: “Eres feo, gordo y tienes una chaqueta asquerosa [haciendo referencia al hecho de que no lleva ropa de marca] y a pesar de todo esto, todos te quieren”. Otro hecho nada desdeñable, es el cambio de roles de los personajes femeninos en las series analizadas, así el rasgo “inteligente” y “responsable” corresponde mayoritariamente a personajes femeninos y el papel de líder en las tres series lo desarrolla un personaje femenino.

A grandes rasgos, las características de estas narraciones que son compartidas con otras discursivamente similares, son las siguientes:

- a) Mantienen una estructura lineal simple que distribuye los hechos en tres escenas nucleares que corresponden a las tres proposiciones prototípicas de una secuencia narrativa: planteamiento, nudo y desenlace.
- b) El relato se desarrolla fiel al tiempo cronológico de manera que los hechos siguen un desarrollo progresivo lineal sin anacronías.
- c) La narración puede cerrarse con una coda moral.
- d) El protagonista es múltiple, habitualmente, una pandilla de chicos y chicas o una pareja formada por un chico y una chica.
- e) Son personajes transparentes que son lo que parecen y parecen lo que son, no evolucionan ni en cada capítulo ni a lo largo de la serie (personajes planos) y se elaboran a partir de pocos materiales que representan estereotipos sociales.
- f) Las marcas que los describen son recurrentes y estables.
- g) Mantienen diálogos y establecen una comunicación directa, inmediata y personal a partir de los cuales conocemos qué harán, qué sienten y qué relaciones mantienen entre ellos.

Debemos de recordar que los dibujos animados forman lo que llamamos “series” en el sentido que utilizó el término Eco (1985: 170-194) cuando se refería a la repetición en las narraciones mediáticas. La serie se diferencia de otros tipos de repetición porque afecta exclusivamente a la estructura narrativa, es decir, se parte de una situación fija y de un número de personajes principales fijos que mueven otros secundarios que cambian para dar la impresión que la historia siguiente es diferente de la anterior. Para Eco, la serie responde a la necesidad infantil, pero no necesariamente morbosa, de volver a escuchar, a ver o a leer constantemente la misma historia, de encontrar consuelo en el retorno a lo idéntico, enmascarado superficialmente, de manera que nunca se decepcionan las expectativas del lector.

Estudios y prácticas diversas nos demuestran cómo el placer que el niño siente radica en el hecho de escuchar repetida la misma historia; de la misma manera, en las series televisivas de la que es espectador, la repetición de este esquema donde no importa el final porque el principio del siguiente capítulo está siempre en el mismo sitio, el niño vuelve a ver la historia que ya conoce y que ha visto tantas veces.

Desde el inicio de estas series, el primer capítulo nace con la vocación de ser sometido a una relación de imitación con el resto de capítulos. El tipo de imitación más habitual es el definido por Eco como *loop*, es decir, un tipo de serie en la cual cada capítulo prolonga el inicial sin avanzar en el tiempo y los personajes no son seguidos en momentos diferentes de su vida, no se alteran sino que todo continúa como siempre. La historia vuelve a empezar y el devenir histórico de los personajes se para en un instante que se alarga hasta el infinito, y produce hechos diferentes que no enriquecen la vida del personaje. Es el caso de las series analizadas no aprenden siempre están en el mismo punto.

En las series que un adolescente y el público en general puede ver en cualquier canal (*Al salir de clase, Compañeros, Embrujadas, Blossom, El Comisario, CSI, Hospital Central,* o

las más antiguas *Equipo A* o *Sensación de vivir*) el primer capítulo funciona como la situación inicial de cualquier estructura narrativa en la que se presenta el o los personajes principales y sus circunstancias que son el origen de las diferentes acciones provocadas en los diferentes capítulos pero también las características discursivas de la serie.

Cada capítulo presenta una breve historia distribuida en tres secuencias, la primera de las cuales aparece antes de los créditos y unida temporalmente al programa anterior de manera que se abren unas expectativas para mantener la fidelidad al canal del telespectador; pero a la vez, arrastra una o diferentes historias estructuralmente más complejas (o simplemente más desarrolladas) que son compartidas por diferentes capítulos (Tabla V).

TABLA V

HISTORIA CONTENIDA EN UN CAPITULO				
<i>Conflicto</i>		<i>Acción</i>	<i>Resolución</i>	
<i>Personajes del capítulo</i>				
<i>Personajes de la serie</i>				
<i>Situación inicial</i>	<i>Conflicto</i>	<i>Acción</i>	<i>Resolución</i>	<i>situación final</i>
HISTORIA COMPARTIDA POR DIFERENTES CAPÍTULOS				

Aunque es habitual iniciar el capítulo con el conflicto, algunas series optan por soluciones más agresivas para capturar la atención del espectador como, reproducir mediante flashes muy rápidos pequeñísimas partes de los puntos álgidos del capítulo sin que haya ninguna correspondencia con una secuencia determinada, de esta manera la fragmentación es mayor y el espectador puede situar, como las piezas de un puzzle, las

partes visionadas en el lugar de la narración adecuado. Cuando el capítulo finaliza, el mecanismo se repite reproduciendo los flashes del inicio del siguiente en una especie de “Continuará así...”, para mantener pendiente al espectador hasta la semana siguiente.

9.2. La colección “Pesadillas” de R.L. Stine

¿Por qué hay colecciones y libros que funcionan, que son leídos con avidez por los niños y adolescentes y que, sin ser recomendados por el bibliotecario o el profesorado, llegan al lector y se transforman en éxitos de ventas? En este apartado queremos analizar la obra de un autor que entra en esta categoría, que incluso podríamos considerar como modelo de narración comercial. Nos referimos a los libros escritos por R.L. Stine.

Este autor americano se acerca mucho a una autora inglesa bien conocida: Enid Blyton. Ambos comparten una característica: son autores que escriben una narración fácilmente identificable; de hecho, como veremos a continuación, ambos comparten la característica principal que define su obra: siempre escriben un mismo libro al que cambian el nombre y el número de los protagonistas, el conflicto concreto (aunque no el genérico) y pocas cosas más.

En el caso de R.L. Stine, su obra principal se concentra en torno a cuatro colecciones: “Pesadillas”, “La calle del terror”, “Fantasmas de Fear Street”, “Los thriller de R.L. Stine”. Las diferencias entre unas y otras son nimias, básicamente tienen que ver con algunos aspectos gráficos de la cubierta y con el espacio donde transcurre la acción o la reiteración de un personaje determinado.

La colección más conocida tiene el nombre de “Pesadillas”, tal vez es la colección más genérica, dónde se incluyen títulos sin unas características diferenciales tan marcadas como en las otras. La colección contiene una serie, “En busca de tus

pesadillas”, que sigue las pautas de libros publicados anteriormente en colecciones como “Escoge tu aventura”. Este tipo de libro usa una forma de escribir que intenta borrar la frontera existente entre la historia y el relato con recursos retóricos sencillos y eficaces como, por ejemplo, el narrador se dirige a un tú que se convierte en el punto de referencia de la narración, le cuenta unos hechos que ocurren en las coordenadas *tu / aquí / ahora* como vemos en el ejemplo (1)

(1) “¡La condesa está hipnotizándote!

Las piernas te tiemblan y caes al suelo. Un vampiro te lleva en brazos a un ataúd negro y te deposita en su interior.

-Duerme, amigo mío -te susurra, levantando la tapa del ataúd.” R.L. Stine (2000): *¡No des de comer al vampiro!* Madrid: Ediciones B, p. 49.

Es un recurso estilístico que refuerza la presencia del lector en la narración y que funciona como creador de una realidad virtual parecida a la creada por los videojuegos o, por utilizar un término informático o mediático, funciona como creador de una realidad narrativa.

La calle del terror aunque sigue pautas parecidas a “Pesadillas”, los libros que recoge comparten una característica común, el hecho que los crímenes o los acontecimientos paranormales ocurren en una calle llamada la calle del terror próxima a un bosque. Otra característica común es la que se utiliza para unificar los títulos que se recogen en la colección “Fantasmas de Fear Street”, en este caso los coprotagonistas son fantasmas y el argumento gira en torno a los fenómenos paranormales. La tercera colección, “Los thriller de R.L. Stine” reúne narraciones similares a las películas que durante los últimos años se han creado para consumo de adolescentes, las películas de “gritos” más que de miedo o suspense y próximas al cine *gore*, de hecho, en muchos casos se trata de meros *remakes* más o menos reconocidos de estas películas.

Paratextos

En todas las colecciones los paratextos tienen una misma función: atraer la atención del lector y facilitar al máximo el inicio de la lectura. En definitiva, atrapar al comprador del libro y alimentar su adicción al producto. La misma función que tienen en las colecciones más comerciales para adultos. En la cubierta se utilizan los colores fuertes, brillantes, en ocasiones fluorescentes, con una ilustración a medio camino entre el cómic y el fotograma cinematográfico que representa el protagonista de la narración, sea persona, animal o cosa.

Lo que más destaca no es el título del libro sino el de la colección y el autor que ocupa buena parte de la cubierta (es cuatro veces más grande que el tamaño del título). Una práctica editorial habitual cuando lo que se busca no es el comprador de un libro sino de toda una colección. Por otro lado, las cubiertas posteriores transmiten informaciones básicas, como veremos a continuación.

Todos los títulos de la colección incluyen un subtítulo oracional que aparece junto a la ilustración. Los ejemplos siguientes son una muestra significativa y sugerente de los contenidos (Tabla VI).

TABLA VI

<i>Título</i>	<i>Oración de la ilustración</i>
La casa de la muerte	¡Te matará!
El hombre lobo del pantano	¿Quién teme al lobo feroz?
Deseos peligrosos	Se pueden hacer realidad!
La noche del muñeco diabólico I, II y III	Todos los muñecos tienen su día... ¡Y su noche!

Narración

La estructura narrativa de todos los libros de las cuatro colecciones es muy eficaz y el autor presenta una regularidad en

la mayoría de los títulos, de forma que se consigue una especie de «adición lectora» no sólo a una colección si no a la propuesta literaria de un autor. Cómo vemos en la tabla VII, el argumento aparece organizado en cinco secuencias narrativas y los hechos siguen una progresión lineal.

TABLA VII

Situación inicial	Resumida en la información de la cubierta posterior. Funciona como marco de la narración: presentación de los personajes, del ambiente, del posible conflicto y da una pista falsa sobre el posible asesino o causa del conflicto.
Inicio del conflicto	Se inicia en la cubierta posterior y, a veces, aparece resumida en una oración corta y exclamativa en la portada.
Conflicto	Un asesinato o un efecto paranormal que pone en peligro la vida de la protagonista.
Resolución del conflicto	Se resuelve en las últimas páginas. Retorno a una cierta serenidad.
Situación final	A menudo se omite

Ahora bien, a diferencia de lo que es común en cualquier novela, la situación inicial y el inicio del conflicto no se desarrollan en las primeras páginas sino que se resume en la información que aparece en la portada posterior. Aquí se presentan los personajes, el ambiente, el posible conflicto y se da una pista falsa sobre el posible asesino o sobre la causa del conflicto. De hecho, pocas líneas bastan para informar dado que se recurre a lugares conocidos por el lector, a personajes estereotipados cercanos porque son habituales en las películas o en el mundo que le rodea: adolescentes que, como los protagonistas, se enamoran, salen de noche, desobedecen a los padres, etc.

Si la situación inicial se resume en la cubierta posterior, las primeras líneas del primer capítulo inician ya la acción. Una acción que viene dada por un pista falsa porque se comprueba con la lectura de las primeras páginas y que sólo se resuelve en

las últimas líneas —un mecanismo habitual explotado hasta la saciedad por autores como Agatha Christie o por diferentes series televisivas. También carece de una situación final, tal cómo se entiende en un texto narrativo.

El tipo de conflicto también es muy repetitivo, un ejemplo, en la novela *Admirador secreto*, Selena, una estudiante que quiere ser actriz, ha recibido una beca para hacer un curso de arte dramático. Empieza a recibir unas cartas amenazadoras y durante los ensayos se suceden accidentes que, en ocasiones, acaban en muerte. En *El chico nuevo*, Ross Gabriel acaba de llegar al instituto, paralelamente, alguien ha robado el dinero recaudado en el baile escolar. Pronto se inician los asesinatos y todo indica que el culpable es Ross. Janie intenta confiar en él, pero sus dos mejores amigas han sido asesinadas.

La narración se organiza en una serie de capítulos cortos, de entre 8 y 10 páginas, que acostumbran a acabar con una frase, a menudo en forma de pregunta, que obliga al lector a continuar la lectura ante las expectativas creadas, pero que cuando comience el siguiente capítulo sabrá que eran falsas porque la continuación no responde a la intriga generada. Por ejemplo, en *Admirador secreto* el capítulo 2 acaba con una frase de Katy que dice: “¡Hay alguien en la ventana! ¡Alguien nos está mirando! -dijo con voz entrecortada.”, cuando continuamos la lectura en seguida vemos que no ocurre nada y que crea una falsa alarma.

El tipo de protagonista no nos sorprende ya que lo que se pretende es crear un efecto de identificación con el lector: chicos y chicas adolescentes en los últimos cursos de instituto, sobre todo una pareja de amigas. Las descripciones suelen ser estereotipadas. Un ejemplo de caracterización masculina: «Era guapo. Tenía ese andar suave, elegante y elástico que suele caracterizar al atleta natural. Era alto y esbelto. Su rostro delgado, coronado por unos cabellos rizados y castaños, exhibía una expresión solemne²». Y

² R.L. Stein (1994): *El chico nuevo*, Barcelona, Ediciones B, 1997.

las chicas acostumbran a ser «pequeñita y ligera, casi perfecta. Era la chica más bajita de su clase, pero no tenía ningún complejo, ya que también era la más guapa. Tenía los pómulos de modelo, una melena rubia y rizada que le caía sobre los hombros en forma de cascada, los ojos azules como el cielo, piel suave y blanca, y una boquita diminuta de color rojo en forma de corazón»³. De nuevo, personajes cercanos a las series y a las películas americanas.

Pero no sólo los personajes nos recuerdan a las series y las películas de adolescentes sino todo el libro: los argumentos, los temas, la manera de narrar, etc. De hecho, algunos de sus títulos copian de manera vergonzosa los argumentos más conocidos del cine de terror que en la última década el cine americano ha ofrecido a los adolescentes: *Scream*, *Viernes 13* y sus secuelas con Freddy, *El muñeco diabólico*, *La noche de los muertos vivientes*, *Sé lo que hicisteis el último verano* y *Aún se lo que hicisteis el último verano*, etc.

Como no podría ser de otra manera, también todos los libros comparten otra característica: el tipo de lenguaje. Y las características fundamentales que resumen el estilo, las describimos en la tabla VIII, un estilo mucho más próximo a los textos expositivos.

TABLA VIII

- Abundancia de discurso directo
- Verbos de locución habituales (<i>decir, exclamar, preguntar</i>) acompañados por un adjetivo o un adverbio; que es la construcción más simple.
- Repeticiones constantes, por ejemplo, todas las referencias que aparecen al personaje principal a lo largo del texto se establecen a partir de la repetición del nombre propio.
- Pocas veces aparecen descripciones de los sentimientos o del estado de ánimo de los protagonistas, a excepción de adjetivos como <i>horrorizado</i> o <i>asustado</i> .
- Mayoritariamente, se usan frases simples y se mantiene el orden prototípico de los elementos de la oración.

³ R.L. Stein (1989): *La canguro*, Barcelona, Ediciones B, 1997

9.3. *Manolito Gafotas*, la presencia de la radio y la televisión

El personaje de Manolito Gafotas, creado por la madrileña Elvira Lindo, se ha convertido en un auténtico éxito de ventas y de público, que reproduce el éxito de otros productos infantiles norteamericanos con adaptaciones cinematográficas incluidas. Como narración, introduce un elemento poco habitual: el de la ambivalencia lectora (Shavit 1986: 145-181). Es decir, aunque sigue el modelo de narrativa dirigida a niños, porque podríamos considerar que sus características discursivas son clásicas, rompe con otros productos anteriores, tanto por el lenguaje utilizado como por la ideología o cosmovisión que propone. Así apela tanto al lector adulto como al niño porque, a menudo, la ideología se vehicula a partir de figuras retóricas como la ironía difícilmente interpretable por un lector con una competencia vivencial escasa.

No podemos perder de vista que el texto “original” es radiofónico. Consistía en un conjunto de diálogos que giraban alrededor de una mínima anécdota narrativa. Se incluía en el magazín de fin de semana, *A vivir que son dos días*, presentado por el periodista Fernando Delgado en la Cadena Ser. Más allá de los condicionamientos del circuito literario, el éxito comercial de la obra puede deberse sobre todo a esta ambivalencia de público lector que rompe con la norma dominante. Así, mientras el niño realiza una lectura lineal y ve reflejado una parte de su mundo; el adulto compara los diálogos con los modelos existentes, sobre todo relativos a la ideología políticamente correcta.

¿Cómo se introduce esta ambivalencia? A través de la parodia de elementos sagrados o tópicos en la literatura infantil y de la crítica de los adultos a través de la mirada de un niño cuya voz no tiene los filtros ideológicos habituales de la literatura infantil. Por ejemplo, la profesora de ética no responde al prototipo políticamente correcto cuando Manolito la presenta al lector diciendo: “lo único que nos enseña es repetirnos mil veces que,

como sigamos siendo ese pedazo de bestias que somos, al bajar al patio acabaremos siendo unos delincuentes” (p. 53) o cuando se burla de los nuevos métodos educativos o elige el disfraz de palomas de la paz porque agrada más al jurado que debe dar el premio aunque la profesora elige como “grito de guerra: Los vamos a machacar” (p. 108). Las referencias a los padres separados se alejan del trato recibido en la mayoría de la literatura infantil y juvenil, porque aquí: “La madre del Orejones mola un pegote porque está divorciada y, como se siente culpable, nunca le levanta la mano al Orejones para que no se le haga más grande el trauma [...]. Mi madre tampoco quiere que me coja traumas pero, como no está divorciada, me da de vez en cuando una colleja.” (p. 11). O el tema de los padres, en este caso la madre, y la violencia: “La colleja es una torta que te da una madre [...] no es porque sea mi madre, pero la verdad es que es una experta como hay pocas.” (p. 12); y la escala de valores que se destaca en las madres: “las madres prefieren que te rompas algo de tu propio cuerpo a que te rompas algo de la ropa. Lo de la ropa lo llevan fatal.” (p. 15) o el uso del término “imbécil” para dirigirse al hermano son algunos de los muchos ejemplos que representan esta ambivalencia.

Fragmentación narrativa y voz del personaje

La fragmentación de la que hemos hablado anteriormente propia de la televisión también aparece en la elaboración del personaje. La narración de los hechos se organiza en capítulos de entre 6 y 10 páginas; de hecho, no podemos hablar de una estructura que englobe la acción de todo el libro sino de diferentes secuencias que se abren y cierran en cada capítulo y que refieren anécdotas (pequeños sucesos de la historia global del personaje).

La relación entre cada secuencia viene dada por la presencia de los mismos personajes, aunque mayoritariamente los

hechos de un capítulo no influyen en el siguiente ni son consecuencia de lo acontecido en el anterior, es decir, el final de uno no influye en el principio del otro, de la misma manera que ocurre en la mayoría de los dibujos animados. A pesar de ser secuencias independientes, su estructura es similar puesto que el interés se dirige al acontecimiento planteado en el inicio y a la resolución del pequeño conflicto.

La voz del narrador es la que identifica la obra y la que estructura los acontecimientos. Un narrador que adopta la perspectiva del protagonista: un niño mayor, sarcástico que continuamente apela a un tiempo al lector infantil y al adulto.

Discursivamente, mantiene elementos propios de un lenguaje escrito para ser oralizado, aparecen muchas de las características que particularizan el lenguaje coloquial oral a partir de una mimesis elaborada del habla coloquial de un barrio de Madrid. Así, el idiolecto del protagonista (dicho con su ironía: “el habla coloquial más o menos desgarrada de los niños del arroyo”) previamente popularizado en las emisiones radiofónicas contiene una serie de características que lo hacen fácilmente reconocible.

La imitación del registro oral se logra a partir de la introducción de aquellos rasgos habituales en un oral coloquial como la repetición de secuencias: “y por ejemplo, otro ejemplo”, “más mayor”, “cuerpo corporal”; o la sustitución de una palabra por un término fonéticamente parecido, pero de significado diferente (paronimia): “hecha un obelisco [basilisco]”, “el efecto mancebo [placebo]”, “se puso como una hiedra [que se subía por las paredes]”; o la utilización de frases hechas: “el Imbécil es culo-veo-culo-quiero” que incluso puede llegar a explicar: “se me va la olla a Camboya, o sea, que me quedo colgarrón”.

Además, la presencia de expresiones propias del argot coloquial y vulgar es una constante, incluso de aquellas expresiones que en determinados ambientes son tachadas de incorrectas, sobre todo por los adultos, como por ejemplo cuando se dirige

a los adultos con la fórmula “el tío”; cuando utiliza coloquialismos actuales del tipo “cómo mola”, “mola un pegote”, “fijo que se hubiese llevado el primer premio, para tirarse el rollo, qué morro, chachi, te come la moral, anda, vete, salmonete”.

Paralelamente, usa expresiones propias de un registro formal, de manera que el contraste de éstas con las más habituales pertenecientes a uno coloquial y, en ocasiones, vulgar, provoca el humor: “Resulta que el Imbécil es un niño que a los cuatro años que tiene no controla sus esfínteres como a mi madre le gustaría. Lo diré en términos científicos para que lo entiendas: el Imbécil se mea en la cama” (p. 31); “fría tarde de un invierno gris marengo”, (p. 54).

Utiliza otros mecanismos para conseguir el humor como el cambio de algunas de las palabras que conforman una frase hecha como “lo he visto con mis propias gafas”, “El autocar se paró en redondo -¡ay!, no, se paró en seco.” (p. 93).

Otra de las constantes del idiolecto del personaje es la presencia de expresiones hiperbólicas: “Es así, lo han dicho científicos de todo el mundo” (p. 27); “yo vivo en el tercero, como saben todos los españoles” (p. 94); “Tenías que haber visto la cara que puso mi abuelo cuando vio que España entera estaba en el salón de mi casa.” (p. 133); “Al Orejones, como sus padres se han separado, le ha llevado su madre a la psicóloga para que no tenga un trauma terrible y de mayor no se haga una asesino bastante múltiple” (p. 30); “No llames a tu hermanito Imbécil’, me dice toda España” (p. 31); “Mi abuelo me ha gastado esa broma, sin exagerar, unas ciento cincuenta mil quinientas veinticinco veces” (p. 54); “me puse a llorar a ver si así evitaba que me condenaran a muerte” o “Así estuvimos por lo menos cinco ratos. Permanecimos allí días, horas, meses, incluso años”. Así como la utilización de expresiones como “desde el principio de los tiempos”, “el mundo mundial” que el lector habitual atribuye al protagonista.

Presencia de la televisión

La televisión, que a menudo está ausente o aparece criticada en la literatura infantil, se inserta en la vida del protagonista como “una parte más del cuerpo”. Ello se trasluce en el uso de anglicismos patentes, tomados de la amplia oferta televisiva: “Por algo eres el boss, el jefe” o “hasta que salga un The End como una catedral”. Pero además es una referencia para medir el tiempo histórico: “es una canción muy antigua, de cuando no había váter en la casa de mi abuelo y la televisión era ‘muda” (p. 13) y la duración de la vida cotidiana, de forma que las cosas pasan después del segundo telediario.

El mundo posible que crea la obra toma como referencia extraliteraria la realidad creada por la televisión, de manera que refleja la visión de una persona que mira la realidad a través de los parámetros televisivos, los ejemplo son múltiples. Cuando Manolito visita a la psicóloga, la pauta de comportamiento que toma como referencia no es la de la vida real sino que: “Le había contado las cosas como en las películas” (p. 34). La lógica televisiva se superpone a la vital. Así, cuando Manolito y su abuelo se encuentran a una presentadora de la televisión en un bar y se quedan observándola: “Ya no podía irme hasta que no se levantara, porque en mi colegio dicen que hay muchos presentadores de los telediarios que no tienen piernas y que por eso se hacen presentadores de los telediarios, porque las piernas no les hacen falta. Mis amigos no me hubieran perdonado jamás que yo me hubiera ido sin comprobarlo.” (p. 22).

Además de los barbarismos mencionados anteriormente, la imitación de las expresiones idiomáticas utilizadas en los telediarios, la publicidad o las películas de *Sesión de tarde* es una constante. Por ejemplo, si describe que le han fastidiado un momento en el que se encontraba bien dirá “jorobar los mejores momentos Nescafé” (p. 31) citando la emblemática expresión que la publicidad de esta marca ha popularizado. O cuando dice “con suma

urgencia”, “se mascó la violencia”, “un árbol del lejano oeste”, “momentos de gran tensión”, “quemaduras de primer grado”, “una operación a vida o muerte”. De hecho, como afirma el lingüista Emilio Lorenzo⁴, es “el único español que ha sacado provecho de la ‘tele’, de la que, por lo que cuenta, no se ha perdido nada”.

Epílogo

A lo largo del capítulo hemos mostrado tres tipos de narraciones heterogéneas que no comparten el mismo formato, ni los orígenes históricoculturales ni una potencialidades similares de lectura. Pero la selección se ha realizado porque comparten una característica importante: el espectador, habitualmente, un lector de literatura infantil y juvenil que tiene acceso a los tres tipos de narraciones.

Cada vez se hace más necesario disponer de estudios sobre hábitos lectores, televisivos y cinematográficos, que nos aporten datos sobre el tipo de narración que ven, los aspectos de la narración les impulsa a verlas, cuáles les satisfacen más, cuándo leen qué tipo de libros, qué conocimientos provienen de los libros, de la televisión o de la enseñanza institucional, etc. Es decir, estudios que se orienten desde la perspectiva del lector, una perspectiva amplia que lee, mira y juega con narraciones.

Pero paralelamente, proponemos análisis comparativos como el que hemos realizado en este capítulo y que nos ha proporcionado datos sobre el funcionamiento de las series televisivas, sobre el patrón que siguen. También hemos analizado el tipo de relaciones intertextuales que mantienen con algunos de los libros de más éxito. En el caso de los escritos por el autor americano R.L. Stine, las características discursivas de todos sus libros comparten el patrón de funcionamiento de las series televisivas: son maneras de construir un relato con muchas similitudes.

⁴ En la página de hipertexto: www.alfaguara.com/manolito.

En el caso de la saga del personaje creado por Elvira Lindo, las relaciones son mucho más sutiles porque no se trata de compartir características sino de detectar una presencia en el mundo posible creado por el relato, de manera que la televisión interviene en la vida de los personajes, influye en la mirada con la que observa el entorno y en la manera de contarlo.

10. PROPUESTAS LITERARIAS: UN CLÁSICO DE FERNANDO ALONSO

En este capítulo queremos analizar *El misterioso influjo de la barquillera*¹, la obra de un autor que escribe narraciones literarias, para ver de qué manera construye su narración, qué tipo de personaje utiliza, cómo teje el lenguaje, etc. Como en el resto de los capítulos, nuestra única intención es la de aplicar el modelo propuesto en la primera parte, aunque será inevitable que, en muchos momentos, hagamos referencia a las pautas seguidas habitualmente por propuestas más cercanas a los modelos comerciales.

En ningún caso, la manera de escribir una historia es la manera de escribir las historias; es decir, hemos elegido una narración de un autor que por diferentes razones pragmáticas, que comentaremos a continuación, es considerada una opción literaria pero no queremos decir que será literaria toda narración que imite la manera de hacer de Alonso. Son muchas las maneras de hacer de los autores que eligen propuestas más cercanas a la literatura y creemos que analizar algunas de las propuestas puede ser útil para explicitarlas pero, repetimos, imitar determinadas formas de escribir no asegura un resultado literario. Como ya sabemos, es algo mucho más complicado.

¹ ALONSO, FERNANDO (1999): *El misterioso influjo de la barquillera*. Madrid. Anaya: Sopa de libros, 34.

En este capítulo, abordaremos en el análisis pragmático, las dos discusiones sobre la literatura infantil que han mantenido recientemente los mediadores. En el nivel de los paratextos, el prólogo que utiliza Alonso para presentar su obra. Y en el nivel de la narración, la estructura de la obra, la relación con los títulos de los capítulos y las funciones cumplen, los personajes y el tipo de lenguaje que utiliza, una de las mayores diferencias con las obras más comerciales.

10.1. El análisis pragmático: la reivindicación de literariedad

No analizaremos todo el contexto comunicativo y el tipo de comunicación literaria que se establece, sino una cuestión que tiene que ver con ambos niveles: la discusión sobre la buena y mala literatura. Este debate atañe a los mediadores y se ha dado sobre todo en la época actual porque contamos ya con una tradición literaria importante y nos encontramos desde hace algunos años en un momento histórico en el que se edita una cantidad importante de libros, la lectura es considerada importante por todos los mediadores, incluidos los padres, se han publicado un número importante de estudios, se estudia en diferentes niveles educativos y en diplomaturas, licenciaturas y doctorados, proporciona trabajo a un importante número de profesionales, etc. En definitiva, ya casi nadie niega la existencia de una literatura dirigida a niños y adolescentes, escrita por adultos.

En este panorama era lógico que el 1989 Pedro Cerrillo (1990: 11-20), en las Jornadas convocadas por la Universidad de Castilla-La Mancha, y Victoria Fernández (1989: 5) desde la editorial de la revista *CLIJ* coincidieran en cerrar la polémica, viva durante la década anterior, sobre si existía la literatura infantil y sobre si podíamos considerar literarios estos textos. La polémica venía de lejos y en ella participaron escritores, críticos, profesores o bibliotecarios. Analizándola desde la distancia resulta

paradójico que no se recordara el hecho que es la comunidad científica (es este caso las mismas personas que durante bastante tiempo han intervenido en la polémica) la que decide la literariedad de un producto determinado.

Pero, ¿cómo se decide qué es literario? Maingueneau y Salvador (1995:197) recuerdan cómo a lo largo de la historia de la literatura, el criterio de decisión ha cambiado pero no el hecho que a menudo el canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias que a menudo utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio.

En la introducción, ya avanzábamos esta cuestión y hablábamos de la necesidad de dejar de hablar de literatura como si se tratara de una propuesta única dado que hace tiempo que nuevos lectores asaltaron la catedral de “lo literario”. Hay nuevas maneras de entender lo literario: desde la perspectiva de la literatura infantil, algunas coincidirán con otras literaturas, otras constituirán nuevas formas de hacer, pero todas enriquecerán las múltiples propuestas dirigidas a los diferentes lectores.

Esta línea de pensamiento tiene una consecuencia clara: la desacralización de la frontera de la literatura. Aunque, de nuevo recurriendo a Maingueneau y Salvador (1995:198), tampoco podemos ir al otro extremo y destruir con inconsciencia un edificio simbólico como es el de la institución literaria que, al menos, podemos intuir que es el prototipo de unos valores históricos o nacionales y de un enriquecimiento estético con potenciales liberadores.

El cierre de la discusión sobre la literariedad o no de estos libros da paso con la nueva década a un nuevo interrogante: ¿qué literatura infantil es buena y qué mala? En este nuevo interrogante subyace una cuestión muy importante: hasta fechas recientes, cuando se hablaba de literatura infantil se hacía referencia a

un único corpus uniforme. Sólo recientemente, hablamos ya de diferentes tipos de propuestas, de géneros y de subgéneros, de textos para finalidades diferentes, edades o temáticas. Es decir, el nuevo interrogante acepta la literariedad de los textos dirigidos a los niños y adolescentes a la vez que acepta la diversidad que subyace en este corpus y reconoce la existencia de todo tipo de textos, de manera parecida a lo que ocurre en la literatura dirigida a los adultos.

Recuperando la pregunta, es necesario detenerse en los aspectos subjetivos que subyacen en el binomio “literatura buena vs. literatura mala” y quizás es mejor utilizar otro binomio que puede ser más fácil de evaluar como, “textos con rasgos comerciales vs. textos con rasgos literarios”. Porque contamos con diferentes estudios cuyos resultados provienen de análisis sobre literatura comercial, aunque siempre de la dirigida a los adultos.

Por ejemplo, Couegnas (1992) y Boyer (1992) analizan la literatura más comercial, a la que llaman paraliteratura, y la caracterizan por los rasgos siguientes: la tiranía de las pautas de subgénero, el uso de envoltorios editoriales típicos de la cultura de masas, la ilusión referencial, el momento de una recepción acrítica o la falta de un distanciamiento irónico con respecto al héroe y a la palabra. En definitiva, un modelo repetitivo y comercial que se encuentra lejos de los recursos literarios utilizados por la literatura legitimada, es decir, por la literatura que la academia ha acordado considerar “literatura de calidad” independientemente del tipo de lector. No podemos olvidar la gran cantidad de paraliteratura creada para adultos.

Las referencias sobre lo que es literario también provienen de estudios realizados a partir de la literatura dirigida a los adultos, pero poco a poco ya contamos con análisis, como los de Colomer (1998), que establecen algunas de las pautas discursivas que sigue la literatura premiada. El análisis de *El misterioso influjo de la barquillera* puede aportar nuevas pistas.

10.2. El autor presenta su obra

El autor que hemos elegido para comentar en este apartado, Fernando Alonso, ya presenta una particularidad que lo aleja de la norma: no es docente ni está relacionado con el mundo de la enseñanza. Ha trabajado en la televisión y en la radio pero no siempre en programas dedicados a los niños y adolescentes. Ha sido guionista, director, jefe de investigación y documentación o asesor literario. Hay datos objetivos que avalan la literariedad de sus textos: el tipo de premios recibidos, la traducción a diferentes lenguas, la selección de su obra en diferentes listas de calidad, las menciones de los críticos, etc. Es autor de obras como *El hombrecillo vestido de gris*, *Un castillo de arena* o *Las raíces del mar*.

Aquí analizaremos la obra publicada en 1999, *El misterioso influjo de la barquillera*. La historia se inicia en la infancia del protagonista, Prudencio Pérez, cuando a partir de una anécdota del colegio decide escribir un cuento. Pero la rutina de la vida le aparta de este sueño y le convierte en un contable que lleva una vida monótona. Un día, Prudencio está en el parque y una niña le recuerda su sueño de escribir historias. Decidido a llevar a cabo su ilusión, se despide del trabajo y pone manos a la obra, pero la empresa no parece fácil y el primer intento fracasa. Prudencio no se desespera y decide hacer un cambio radical en su vida. Compra una barquillera y se va al parque donde ofrece a los niños cuentos y barquillos. Las historias que surgen complacen a los niños pero a él no porque no salen de sí mismo sino de la influencia de la barquillera. Al final, Prudencio encuentra la fórmula que le ayudará a encontrar la historia que quería y a escribirla.

Antes de comenzar a leer el relato, nos encontramos con una “Presentación” del autor. En el capítulo 2, comentábamos que la literatura infantil andaba muy escasa de prólogos. Un paratexto muy habitual en otras literaturas y que tenía como

función presentar la obra o el autor. Pero Alonso inicia su obra con una "Presentación" que, cumpliendo la función de los prólogos, cuenta la génesis de su obra. La utilización de este paratexto es una novedad como también lo es la forma que elige, porque son pocas las veces que hemos encontrado un paratexto de este tipo en la historia de la literatura infantil, y cuando aparece casi siempre se dirige a los padres o a los educadores y tiene una finalidad didáctica. Es decir, el autor habla como un educador que se dirige al padre o al maestro, a veces al lector, y casi siempre elogiando las características didácticas del libro.

Pero en este caso, Fernando Alonso habla como un escritor que explica la génesis y el desarrollo de la historia que ha escrito a un lector que no podemos identificar como un niño o un adulto. Del análisis lingüístico del texto, sólo podríamos deducir que considera al lector como próximo dado que lo nombra a partir de la segunda persona del singular, es decir, lo tutea: "Si estáis leyendo este libro [...], os recomiendo [...]" (p. 11). Pero en ningún momento utiliza un tipo de lenguaje que, históricamente, una corriente determinada ha considerado adecuado para hablar con los niños como, por ejemplo, el uso de diminutivos.

10.3. La narración

En este apartado prestaremos una especial atención a una de las cuestiones que diferencia más una narración que sigue parámetros comerciales de la que sigue los literarios: el lenguaje utilizado y aquello que representa. Pero también observaremos cómo el tipo de estructura se aleja, se complica y cómo los títulos de los capítulos adquieren funciones diferentes, como la metafórica. Los personajes dibujan matices y crecen con la experiencia de los hechos que le ocurren y el narrador se adentra en su psicología para contarnos sus sensaciones y sentimientos.

Estructura y títulos

Más que con un relato nos encontramos con diferentes narraciones que en un momento de la historia se comportan como muñecas rusas que salen unas de otras y mantienen una fuerte relación con la narración principal.

Si seguimos la estructura quinaria que proponíamos en el capítulo 3.1. (Tabla I), el libro se abre con una situación inicial que nos sitúa en la narración principal: la infancia del personaje protagonista de la historia, que acaba con una aceleración del tiempo a través de un sumario de los hechos, es decir, sintetiza los años pasados con la expresión: “Y así pasó un día y otro. Un mes y un año [...]”, hasta situarnos en la vida del protagonista adulto. La forma de vida que lleva cuando ya es adulto se resume en el título metafórico que inicia el segundo capítulo y que recoge el sentimiento que genera la etapa que vive: “2. La monótona rutina de los días”.

TABLA I

<i>Secuencias</i>	<i>Títulos de capítulos</i>	<i>Hechos que ocurren en la vida de Prudencio</i>	<i>Cuentos que se narran</i>
<i>Situación inicial</i>	1. Locos días de primavera 2. La monótona rutina de los días	El protagonista-niño decide contar una historia pero pasan los años, se convierte en adulto y lo olvida.	
<i>Inicio del conflicto</i>	3. Domingo de primavera y lunes radiante	Una niña le recuerda su deseo de escribir cuentos y decide llevarlo a cabo.	(1) El perro y el pedazo de carne
	4. El señor Huvez	Abandona su trabajo, escribe un cuento pero fracasa.	(2) El cuento de los pájaros
	5. Cuentos y Barquillos 6. Hombres-peces, genios y tesoros	Cambia de manera de vestir, de nombre y busca un trabajo. Empieza a inventar historias que gustan a los niños pero...	(3) El Genio y el tesoro

Conflicto	7. El misterio de la casa grande 8. El maleficio de la barquillera	...las historias surgen de forma extraña, no es él quien las cuenta. Cree que es la barquillera, mete la antigua historia del perro (1) y al día siguiente sin querer la cuenta. Descubre que las historias tienen vida propia.	(4) Zippy y la camisa del hombre feliz
			(5) El perro y el pedazo de carne
<i>Resolución del conflicto</i>	9. El hombre que amaba las manzanas	Aleja la barquillera de él y cuenta la historia que quiere y que le enseña la verdadera forma de narrar. Ya está preparado para escribir un libro	(6) El hombre que amaba las manzanas
Situación final	10. Capítulo primero	Empieza a escribir el libro	(7) El misterioso influjo de la barquillera

El inicio del conflicto ocurre en el tercer capítulo “3. Domingo de primavera y lunes radiante” cuyo título de nuevo es una metáfora del cambio que se inicia en la vida de Prudencio. Aunque por coherencia utilizamos el mismo término que enunciábamos en la descripción del método de análisis, aquí más que de conflicto deberíamos hablar de cambio. Prudencio mantiene una conversación con una niña que le despierta del letargo en que vivía: el recuerdo de la infancia, los sueños que tenía, la pregunta de la niña (p. 26) actúan como una voz de su conciencia que le devuelve a su promesa de niño: “De mañana no pasa. Mañana empezaré a escribir cuentos”. La promesa que se hizo un día en clase y que muchos años después está dispuesto a cumplir. Aunque a diferencia de otras situaciones similares de la literatura infantil que nos trae a la memoria nuestra enciclopedia cultural, en este caso no decide volver a ser un niño, el cambio es diferente y así lo expresa con dos manifestaciones: cuando se cambia el nombre no utiliza el de su niñez y muestra cierto desconcierto ante algunas de las reacciones de los niños.

El nuevo oficio que elige requiere un maestro y busca un cuentacuentos que le enseñe a contar historias, como no lo encuentra decide tomar notas y recordar las viejas historias que le contaban de niño y escribirlas. Es un primer intento que fracasa porque su forma de ser monótona todavía le influye demasiado. Es entonces cuando decide cambiar por completo.

El cambio completo de vida se muestra a través del cambio de tres elementos importantes: un nuevo trabajo, una manera de vestir y un nombre que utilizará a partir de ese momento. Esta idea se refuerza con los títulos de los capítulos, así en el “4. El señor Huvez” se destaca el nuevo nombre y por tanto el nuevo hombre; con “5. Cuentos y barquillos” se hace referencia al nuevo trabajo y se refuerza con el inicio del capítulo: “A partir de aquel día, el señor Huvez comenzó a vivir una profunda transformación”.

La segunda historia que inventa le llena de satisfacción y a los niños que la escuchan de alegría, en realidad es una metáfora de su vida. Aparentemente, se ha solucionado un problema, pero el conflicto continúa cuando las historias surgen de forma extraña. Así, con las tres siguientes (la historia del genio, la de Zippy y la del perro y el pedazo de carne) es consciente de la influencia de una fuerza extraña, el maleficio de la barquillera: “Acababa de descubrir que las historias cobraban una vida propia, independientemente de sus deseos, de sus palabras y de su voluntad. Había descubierto que se encontraba bajo el misterioso influjo de la barquillera” (p. 95) y traza un plan.

Resolución del conflicto. Va al parque el día que los niños toman vacaciones y les cuenta una historia, “El hombre que amaba las manzanas”, una parábola donde descubre que por fin se ha librado del influjo de la barquillera y que es capaz de crear una historia porque ha descubierto cómo: sus lecturas y sus recuerdos son su inspiración. Y ahora ya está preparado para escribir.

La historia llega a la situación final con un capítulo titulado “10. Capítulo primero” y que se inicia con las palabras:

“Entonces, el señor Huvez se sentó a la máquina, puso un folio en blanco y comenzó a escribir:...” y la historia que escribe es la historia que leemos.

Como vemos, aunque se sigue la estructura quinaria se enriquece con opciones estilísticas diferentes. Tal vez la más importante es la propuesta de los dos niveles dentro de la ficción, dos planos narrativos: el plano de la ficción dentro de la ficción, creada por los cuentos, y el plano de la narración principal: la vida de Prudencio Pérez, que cuando el lector llega al final descubre que es el cuento que finalmente consigue escribir Prudencio/Huvez. Los dos planos se interrelacionan porque los cuentos interpretan, a la manera de las alegorías, las necesidades, las carencias y los sueños del protagonista a la vez que le ayudan a transformarse y a entender sus necesidades. En definitiva, algunos de los cuentos que inventa representan en forma de narración los sentimientos abstractos o las elecciones vivenciales que vive.

Por tanto, se propone una complejidad narrativa con una estructura circular donde el final nos lleva al inicio. En este caso la sorpresa se acrecienta gracias a la opción gráfica escogida: para leer el inicio del último cuento, el lector debe pasar la página y entonces ve unas letras cuya forma imitan la máquina de escribir y dónde lee el título del cuento y el inicio del primer capítulo del libro que tiene en las manos. La sorpresa es un juego de ficciones en las que el lector se ve inmerso.

Historias dentro de historias

Los cuentos que narra Prudencio tienen dos públicos dentro del relato: los niños a los que divierte y él, porque a partir de sus propias historias puede interpretar los cambios que acontecen en su vida. Pero como cuentos dentro de la historia también se dirigen al lector a los que le propone lecturas diferentes porque, igual que le pasa Prudencio, el lector irá comprendiendo

las inquietudes, los miedos y las salidas que el protagonista puede encontrar.

Quisiéramos destacar algunos aspectos de las seis historias. Plantean soluciones estilísticas diferentes, por ejemplo, la 3 “El Genio y el tesoro” tiene un final abierto que el lector debe acabar y la 4 el final no cumple las expectativas que puede tener un lector habitual de literatura infantil porque aunque el protagonista Zippy descubre una mentira dentro de la historia de la que es protagonista no puede cambiar el final, aunque en el doble plano que la narración plantea, el público que la escucha sí conoce el final diferente al escuchar la historia completa.

Para entender lo dicho, resumiremos el argumento: Zippy empieza a hacer un crucigrama y juega con las palabras del diccionario inventando historias hasta que se encuentra con la palabra felicidad. Busca su significado pero ninguno de los que encuentra le complace. Observando a su madre, deduce que la respuesta puede estar en un cuento. En la biblioteca, encuentra “La camisa del hombre feliz” y no sólo lo lee sino que entra en la historia acompañando al protagonista en su periplo, un príncipe que debe buscar la camisa del hombre feliz para curar a su padre. Le acompaña en la búsqueda y finalmente lo encuentran pero cuando le piden la camisa les dice: “Lo siento señor. Pero no tengo camisa. Yo no poseo nada. Por eso soy feliz”. El príncipe se aleja y teóricamente el cuento finaliza. Pero Zippy, que no está contento con la historia, se queda a observar y ve como el hombre entra en una casa y se viste con ropas lujosas. Allí oye una conversación del hombre con el rey quien le dice que si sus súbditos creen que la felicidad está en no tener nada, nadie protestará y todas las riquezas se quedarán con él. Zippy, todavía dentro del cuento, intenta cambiar el final pero “Entonces supo que aquel cuento tenía un final cerrado y él no podía hacer nada para cambiarlo” (p. 85). Abandona el mundo de los cuentos decepcionado y decide buscar la felicidad en la calle, finalmente, la encuentra en la solidaridad de los humanos luchando contra la violencia.

El cuento finaliza aquí y el señor Huvez se va a su casa. Como vemos, el juego de espejos se ha vuelto a dar. Al doble receptor, el de los niños que escuchan al señor Huvez, y el del lector real del libro, ahora se ha sumado otro el de los cuentos como el de la camisa. Allí Zippy no ha podido cambiar el final de la historia pero sí lo ha podido hacer el señor Huvez para los niños que le escuchan y también lo ha hecho el narrador de *El misterioso...* para los lectores del libro. Ambos sí que lo han hecho porque han dado la vuelta al final clásico de los cuentos que narran la “supuesta” felicidad del desposeído: han cambiado el mensaje ya que la felicidad no se encuentra en la pobreza sino en la solidaridad.

Quisiéramos destacar también otros dos cuentos por la relación que mantienen con el protagonista. La segunda historia, “El cuento de los pájaros”, es una alegoría que narra metafóricamente el cambio que el protagonista ha vivido, se inicia, igual que la primera parte de Prudencio/Huvez con un ambiente triste: “el aire era un manto de silencio. Los pájaros volaban mudos, sin alegría y sin canto; porque tenían el plumaje gris” (p. 48). El sexto cuento es similar, “El hombre que amaba las manzanas” es una nueva alegoría que le enseña cómo puede escribir desde su interior y desde sus lecturas. Se narra cómo ante la tristeza que producen en el hombre el deterioro y la muerte que sufren las flores y mariposas que colecciona, las vivencias de su vida y la palabra (representada a través de poemas de Lorca, entre otros) le enriquecen porque el paso del tiempo los hacen más vivos. Tal vez las dos historias que hacen reflexionar al personaje sobre qué ha pasado y qué ha de pasar en su interior.

Personajes

La narración gira alrededor del protagonista que utiliza dos nombres Prudencio Pérez y Huvez, el resto de personajes son secundarios y funcionan como observadores de los hechos que acontecen. El narrador lo describe a través del nombre, del

trabajo y de la vestimenta, elementos que se utilizan para mostrar gráficamente lo que de verdad importa: los atributos psicológicos, es decir, los sentimientos y los valores del personaje. Hay dos fuentes principales que nos proporcionan información sobre él: los cuentos y el narrador omnisciente que se introduce en su conciencia y nos describe los múltiples sentimientos que le asaltan.

Como hemos podido deducir, nos encontramos ante un personaje dinámico y redondo dada su complejidad y los cambios que experimenta. Ahora bien, el término complejidad requiere comparación, es decir, decimos que el personaje es complejo en relación a los personajes habituales de la literatura infantil que mayoritariamente presentan uno o muy pocos atributos y que además son constantes y que se construyen en torno a una sola idea.

Es un personaje adulto condenado a una vida gris, monótona y que nunca podría convertirse en el personaje de una novela. Pero la literatura influye en su vida y actúa como cambio y le descubre una persona nueva en él. Este cambio se podría haber narrado de diferentes formas. Aquí, cómo hemos visto, se eligen tres elementos para expresar la metamorfosis del protagonista. El cambio de nombre lo representan las palabras del narrador: “Su viejo nombre de niño, Sito, le quedaba estrecho para su actual envergadura; pero había encontrado aquel otro, Huvez, que le resultaba sonoro y bello.” (p. 40) y “Ahora sabía que Prudencio Pérez había muerto, igual que antes lo hiciera Sito, para dejar que Huvez pudiera caminar” (p. 42); y el de ropa: “Ahora vestía pantalón vaquero y camisetas con dibujos; camisas blancas, chaleco y pañuelos de colores atados al cuello. Se había dejado crecer el pelo y las patillas” (p. 43) en vez de los manguitos y la visera negra de su vida anterior.

Pero además, el paso de una forma de vida a otra también se plasma a través de la elección cuidada de una serie de palabras, si al protagonista, cuando es Prudencio, le acompañan expresiones lingüísticas como: *monotonía*, *rutina*, *trabajo diario*, *apagar*

los sueños, gris, fatigar, etc., cuando se transforma en Huvez son: *paso elástico, jugar, adivinar, rojo encendido, aroma, etc.*

Narración de sentimientos y sensaciones

En el apartado 3.6., comentábamos que la literatura infantil es sobre todo una narración de hechos y de palabras. En este caso nos encontramos ante una narración de pensamientos y de sentimientos acompañada de cuentos metafóricos en la que presencia del narrador es mayoritaria. La narración se acompaña por una continua descripción de sensaciones que ejemplifican los sentimientos, los pensamientos o las formas de vida como: “Y recordó el crujido de los barquillos al morderlos. Y su aroma reseco y dulzón. Y las migas [...]” (p. 35).

El paso del tiempo, en el inicio, se describe con una fuerza estilística que reproduce la monotonía de su vida alejada de los sueños del niño: “sus días discurrieron en una cinta transportadora sin fin de sonidos familiares y gestos repetidos”; los ascensos en el trabajo son paralelos a las grietas que aparecen en el muro: “Cuando apareció la primera grieta en el muro, a Prudencio Pérez le ascendieron a Contable Tercero. El primer desconchón de la pintura coincidió con su ascenso a Contable Segundo” (p. 21).

Casualmente, avanzada la narración, también los paisajes que le rodean se verán influidos por los sentimientos del protagonista: “Aquellas palabras llenaron de vida el aire de la habitación” (p. 107), “Sobre el parque se extendió un aroma de despedidas, de adioses precipitado y, poco a poco, de soledad” (p. 111).

La primavera es la que marca los cambios o los puntos álgidos de la narración así, cuando es niño decide escribir cuentos en un día de primavera o la decisión de cambiar de vida se produce un domingo de primavera tal vez porque “la primavera siempre le traía recuerdos de su infancia y una leve alteración

de su rutina” (p. 25) y cuando cambia: “el aroma de aquella primavera lo transportó a primaveras pasadas; a una vieja historia, soñada en tiempos ya lejanos” (p. 46).

Análisis lingüístico

En un trabajo anterior (Lluch 1999b) analizábamos las elecciones estilísticas que Concha López Narvaez hacía en *Las horas largas* (Madrid: Anaya) y concluíamos con las siguientes características: presencia del discurso del narrador, variedad opciones lingüísticas para mantener la referencia, descripciones sobre lo que hacen, son o sienten los personajes, incisos, variedad de oraciones, cambio en el orden de los elementos para conseguir diferentes efectos estilísticos, etc.

El misterioso... mantiene estas características y queremos destacar también la variedad de adjetivos utilizados para matizar los nombres que acompaña como: *la magia antigua, caprichos veleidosos, nota disparatada, sueño hipnótico, paso elástico y seguro, sonido aspero, sabor nuevo, sonoro y radiante*, etc. Y la utilización de figuras retóricas como metáforas “la atención de sus alumnos vestía alas de mariposa” (p. 14) y múltiples opciones estilísticas que añaden poeticidad a las acciones que describe: “una leve brisa de decepción”.

Sólo destacamos estos aspectos porque a lo largo del análisis ya hemos visto la importancia del lenguaje en esta novela, la multiplicidad de opciones y el trabajo lingüístico que recurre a todos los recobecos que la lengua pone en las manos del escritor. De hecho, la novela es un canto a la palabra, al poder liberador de la literatura y pone en práctica el descubrimiento que Prudencio/Huvez hace al finalizar su periplo: “había descubierto que las palabras son tan tenues como el color de las manzanas y tan sutiles como las alas de las mariposas. Que, colocadas en el momento justo y en el lugar adecuado, podían llegar a superar en belleza a aquello que describían” (p. 109).

Epílogo

Nos encontramos ante una historia que narra un cambio de vida pero interior “la mirada se le fue perdiendo hacia dentro” (p. 89), entendido como un cambio de sentimiento y eso lo refleja el narrador quién describe las dudas, los fracasos, los intentos... Y para mostrar esta introspección utiliza diferentes recursos: la descripción del contagio que los cambios producen en la naturaleza que rodea el personaje, la descripción de sensaciones que le produce todo aquello que le rodea y la inserción de unos cuentos que metafóricamente cuentan el proceso del cambio interior.

Las relaciones intertextuales no se establecen ni con el cine ni con la televisión. La literatura es la fuente de información y de relaciones. De hecho, los niños que aparecen son niños lectores que reclaman cuentos y disfrutan con la palabra. Incluso, cuando en el primer capítulo el narrador toma el punto de vista del niño que fue Prudencio y nos muestra lo que ve, habla de “el vuelo errático de las mariposas”, “el gesto hosco”, transforma un rayo de luz en libros, medita y, finalmente, quiere escribir cuentos.

Estas relaciones intertextuales las establece en la superficie como cuando cita poemas de García Lorca pero también son implícitas, tal vez sólo a la vista de un adulto próximo al mundo de la literatura infantil como, cuando los niños eligen un cuento siguiendo pautas creativas como las que propone Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía*. Auténtica biblia de la creatividad para una generación de profesores y escritores.

En definitiva, una narración con múltiples lecturas que permite y reclama relecturas. Una propuesta discursiva rica con personajes llenos de matices y lejos de los estereotipos, descripciones de lo que sienten los personajes o que producen los paisajes, planos de narración diferentes, figuras retóricas como metáforas o alegorías, profusión de adjetivos, etc.

11. CONSUMO Y NARRACIÓN: LA HISTORIA PARA UN MUNDO GLOBAL¹

La globalización es un fenómeno económico inexorable, un proceso objetivo que ha transformado el mundo en un amplio mercado que produce barato en el tercer mundo y vende caro y uniformado en el primero. De la misma manera que ha entrado en otras industrias, lo ha hecho en la cultural infantil y juvenil de múltiples maneras: a través del copyright de la imaginación, Walt Disney; de las producciones de Steven Spielberg o George Lucas, creadores de mundos y héroes, herederos del trabajo iniciado en el siglo XIX por autores como Alexandre Dumas; de los fenómenos relativamente nuevos como el que transforma el nombre de un autor como R.L. Stein o el de un personaje como Harry Potter en una marca con un funcionamiento similar a otras como Nike.

Paralelamente, este tipo de literatura comercial, popular, cercana, provoca en los mediadores educativos un discurso contrario que aleja la cultura de masas del análisis y de la reflexión y que sólo facilita el consumo acrítico por parte de niños y adolescentes.

¹ La primera redacción de este capítulo fue una conferencia impartida en el *III Congrés de l'Escola Valenciana. "L'escola Valenciana en el món de la globalització"*, celebrado en el mes de marzo de 2002 en Valencia y organizado por Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la llengua; posteriormente, tomó forma de artículo y fue publicado por la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* en el número 152, (septiembre), p. 44-54.

A diferencia del resto de los capítulos, en éste nos situamos en el primer nivel de análisis del modelo propuesto, el análisis pragmático, para analizar el tipo de comunicación que proponen estas narraciones, el tipo de ideología y, fundamentalmente, los discursos que provoca en los mediadores. Por tanto, tiene una estructura diferente porque no analizamos un relato concreto sino las opiniones que determinados relatos provocan entre los profesores, los padres y los críticos. Pensamos que era importante introducir esta línea de trabajo que reflexiona sobre las opiniones que se crean y se mantienen sobre unas narraciones muy apreciadas por los niños y adolescentes y, a menudo, despreciadas por los mediadores.

11.1. Disney o el copyright de la fantasía

Para muchos autores, Walt Disney fue el creador de una narración pensada, creada y consumida por familias de todo el mundo. Ahora es la cara visible de la globalización y cumple con todas sus características, es decir: no elabora productos sino una marca, crea la ilusión de una experiencia mágica, diversifica la producción con promociones cruzadas (medios de comunicación, entretenimiento, deporte profesional), fabrica en el tercer mundo y no se responsabiliza de las consecuencias. Por ejemplo, el precio de una camiseta de Pocahontas equivale a nueve días del salario que perciben los obreros de Haití.

La diferencia fundamental con marcas como MTV, Nike, Hilfilger, Microsoft y Nestcape es que éstas se centran sobre todo en el consumo adolescente e infantil mientras que Disney lo diversifica dirigiéndose a toda la familia. Naomi Klein (2001: 408) afirma que ha creado un modelo de producción y de consumo que ha sido imitado por el resto de las supermarcas.

Pero desafortunadamente, Disney también ha sido ignorado en las escuelas y, por lo tanto, engullido por los niños sin ninguna posibilidad de crítica. Se le ha dejado el camino libre

porque no hemos creado un aparato crítico para analizarlo aunque su ambición ha sido convertirse en la referencia del imaginario infantil. Y a pesar del rechazo de los mediadores, Disney es universal, sus adaptaciones han sustituido todas las versiones clásicas, tanto en el imaginario de los lectores como en el de los autores. Las diferentes reescrituras parten mayoritariamente de su versión y, así, Disney consigue anular los detalles, las diferentes maneras de narrar y, en consecuencia, las maneras de ver el mundo, como ya hemos analizado en el capítulo quinto.

Cultura y consumo

En este apartado analizaremos cómo es el mundo que Disney transmite. Uno de sus principales estudiosos, Giroux, dice (2000: 68): “su apariencia de inocencia les parece a algunos críticos como poco más que una máscara promocional que disimula sus técnicas comerciales agresivas y su influencia al educar a los niños en las virtudes de convertirse en consumidores activos”. El mundo que proponen sus narraciones se basa sobre todo en la identificación de cultura infantil y consumo, y para conseguir esta identificación cuenta con la colaboración de las tiendas y el canal Disney, los parques temáticos, los Burger King, la Mattel Corporation y con las películas, que se transforman en auténticos anuncios de juguetes, videos, ropa, bolsas, etc.

Un ejemplo bien representativo es *Toy Story*, una producción de Disney y Pixar estrenada en 1996, donde la tecnología, el esfuerzo imaginativo, la sucesión de gags, la narrativa fluida, las imágenes dulces, el mundo ordenado y limpio, la utilización de motivos musicales, el protagonismo de los personajes secundarios no debería esconder el fuerte mensaje consumista. Una mirada atenta y poco inocente nos mostrará que el niño que representa los valores negativos no consume, lleva una mochila vieja, seguramente comprada en cualquier mercado, se fabrica sus juguetes (que lógicamente son terribles), se entretiene con

cualquier cosa que puede ser comprada en cualquier tienda. Mientras, el “niño bueno”, el que se propone como modelo de conducta para el espectador, es un comprador compulsivo, un adicto: cuando su muñeco preferido es Woody, la ropa de la cama y otros complementos de la habitación lo representan pero cuando al año de comprarlo lo sustituye por el robot Buzz, los objetos de la habitación también cambian. Incapaz de idear sus propios juguetes, todos son de marcas muy conocidas e identificadas en la película porque lo primero que se muestra es el anagrama que la identifica.

Es conocida la anécdota de Mattel, la industria que fabrica la muñeca Barbie: en *Toy Story 1*, no participaron porque no veían claros los beneficios, pero viendo los buenos resultados que tuvieron los juguetes anunciados, sí lo hicieron en *Toy Story 2*.

Los valores que enseña Disney

Para autores como Giroux, el problema radica en que estas películas tienen la misma autoridad para enseñar valores e ideales que la escuela, la familia o la iglesia; porque ante la inseguridad cada vez mayor que éstas proyectan, las películas de Disney diseñan un mundo de seguridad, coherencia e inocencia infantil donde los niños encuentran un sitio en el que situarse emocionalmente.

Un ejemplo lo ofrece Waller Hastings (1993: 85-86) cuando compara *La sirenita* de Andersen con la de Disney y observa como el americano acentúa los aspectos más sentimentales y románticos de la historia a expensas de su complejidad moral y psicológica. Disney homogeneiza las creaciones individuales del original en una narrativa simple y monótona y, lo que es más importante, elimina la complejidad moral del texto original.

El niño que lee el cuento de Andersen ha experimentado un mundo en el cual los deseos pueden tener consecuencias dolo-

rosas porque no siempre es bueno o conveniente transformarlos en realidad; pero el niño que ve Disney recibe una visión del mundo donde la única razón por la que los deseos no se cumplen, o si lo hacen tienen consecuencias negativas, es por la existencia de gente mala que lo impide. Para Disney, lo normal —sobre todo si el niño es blanco, de clase media y norteamericano— es que consiga todo lo que quiere de manera satisfactoria, sea conveniente o no.

Esta técnica de partir de un material ya conocido que mueve sentimientos en los padres y facilita el acercamiento a la pantalla de los hijos es habitual. A partir de la manipulación de narración tradicional maravillosas maravillosas o cuentos de hadas de la tradición popular europea o de los cuentos clásicos más conocidos que forman parte de la historia de la literatura infantil, como *Pinocho*, *Peter Pan* o *Mary Poppins*, Disney propone una nueva lectura propicia para difundir unos referentes americanos determinados, aquellos que representan una ideología conservadora. Paradójicamente, difunde las adaptaciones que hace a los países exportadores de las “narraciones originales”.

Sayers (1965: 602-611), en uno de los artículos más citados contra Disney, ataca sus adaptaciones acusándolo de no dejar sitio a la imaginación: “coge una gran pieza y la pone en un telescopio. La reduce a una extensión ridícula y fabrica algo obvio. No deja sitio al pensamiento, al sentimiento o a la imaginación del niño [...] falsifica la vida pretendiendo que cada cosa sea tan dulce, tan sacarina, tan sin ningún tipo de conflicto, excepto el conflicto obvio de la violencia”.

El ejemplo más representativo de todas sus técnicas es *Aladdin*, reescritura audiovisual del clásico árabe *Las mil y una noches*. Comienza cambiando una grafía del nombre del protagonista que utiliza como título de la película: *Aladdin*. Una conducta nada inocente: vuelve a crear el mito porque el copyright del nuevo nombre le permite reclamar los derechos de autor a la vez que controla cualquier creación nueva realizada a partir del personaje.

Si Aladino se transforma en *Aladdin*, Disney puede registrar la marca y el personaje pasa de ser patrimonio de la humanidad a ser una nueva marca propiedad de la factoría Disney. Lógicamente, se crea un producto para el mundo y el nombre es intraducible, de manera que los derechos de autor están vigentes en todo el planeta, incluso en el mundo árabe, patria del “original”.

El nuevo *Aladdin* se convierte en un paladín de los valores americanos, como observamos en algunos detalles: los modales tópicamente americanos de los comerciantes árabes, la introducción de personajes Disney (el cangrejo de *La Sirenita*, *Dumbo*) o de actores identificados con la cultura americana (Groucho Marx o Jack Nicholson), la retransmisión del desfile como un espectáculo televisivo con presentadores de la CNN, la similitud del pasacalle de entrada a la ciudad de Aladdin con el de Elizabeth Taylor en la película *Cleopatra* o los múltiples elementos de la cultura americana desde los *Tuppeware* a la gorra de Goofy.

Pero no hemos de confundir una ideología americana con una ideología americana conservadora. Esta última se identifica claramente en los signos de racismo contra los árabes en películas como *Aladín*; en los roles sexuales antiguos y evidentes en *La sirenita*, *La Bella y la Bestia* o *Mulan*; o en la defensa del autoritarismo en *El rey León*.

Según Giroux (2000: 73), el ejemplo más polémico de estereotipos raciales se produjo en el estreno de *Aladdin* en 1989 y, posteriormente, en el de *El rey león* en 1994. En el primer caso, cita las declaraciones realizadas por Yousef Salem, antiguo portavoz de la Asociación Islámica de South Bay, al *Washington Post*: “Todos los malos llevan barba y tienen la nariz grande y bulbosa, ojos siniestros y un fuerte acento, y blanden espadas constantemente. Aladdin no tiene la nariz grande, tiene la nariz pequeña. No lleva barba ni turbante. No tiene acento. Lo que le hace simpático es que le hayan dado ese carácter norteamericano...”.

El mismo Giroux y más detalladamente Zabalbeascoa (2000: 19-30) estudian como la ideología racista se manifiesta

también a través de la asignación de acentos geográficos y sociales a cada personaje, que son utilizados para diferenciar, en el mundo posible creado en la narración, dos grupos sociales. Uno el de los buenos, lo representan personajes próximos a nosotros, los de la cultura americana; y el otro, los malos, los diferentes.

Los buenos somos “nosotros”, es decir, Aladdin y Yasmín que hablan y piensan como muchos jóvenes americanos, son aficionados a los deportes americanos, defienden el feminismo americano, valoran la libertad individual e imitan rasgos físicos del prototipo americano como el flequillo. Además hablan, junto al genio, con el acento del americano estándar. Los malos son “ellos”, los que tienen rasgos físicos más cercanos a los árabes y hablan dialectos geográficos “diferentes”, por ejemplo, Yafar tiene acento británico de clase alta, Sultán como un británico y Iago, el malo simpático, habla como un americano de Nueva York. Lo mismo pasa en *El Rey León*: los leones buenos, inglés americano estándar; el león malo, inglés británico; las hienas, el dialecto de los negros de clase baja de las bandas de la calle.

11.2. Las narraciones globalizadas: análisis de prejuicios

A imitación de Disney, otras industrias audiovisuales y editoriales diseñan narraciones cuyo objetivo principal es ser vendidas a la mayor cantidad posible de niños y adolescentes del planeta. Son narraciones en forma de película, dibujo animado o libro que tienen una doble capacidad: crean clones en la literatura infantil y juvenil más comercial y contagian algunas de sus características a cualquier tipo de creación literaria. Paradójicamente, su influencia va más allá de la voluntad del escritor o de la editorial.

Alrededor de ellas se ha tejido un discurso sociológico y literario, a menudo repleto de prejuicios muy enraizados, que no

difiere mucho del que algunos intelectuales han ensayado contra la cultura de masas dirigida a los adultos. A partir de algunas de las creencias, o dogmas de fe, que han tejido este discurso contrario intentaremos dar pistas sobre unas narraciones que forman parte de la globalización cultural².

La tecnología crea cultura global

Los que defienden esta afirmación sacan la consecuencia de que además es costosa y por tanto sujeta a la voluntad de unos pocos. No hay que olvidar que el rechazo fundamentalista a la innovación técnica por parte de la cultura establecida es una constante histórica y, como ha ocurrido en cualquier época histórica, la afirmación necesita de matizaciones.

La producción de la cultura global exige una fuerte inversión en medios técnicos. Un ejemplo representativo es el hecho que las productoras, para amortizar la fuerte inversión de dinero que realizan en sus películas, recurren a la realización de dibujos animados para la televisión basados en éstas. Por ejemplo, Columbia TriStar continúa *Godzilla* (estrenada el 1998), *Men in Black* (estrenada el 1997) o *Jumanji* (estrenada el 1996) con las series respectivas que actualmente se emiten en televisión y que, lógicamente, alargan la vida del merchandising.

Pero hay que recordar que una fuerte inversión en tecnología no es sinónimo ni garantiza el éxito. El caso más reciente es el de *Godzilla*, una relectura del mito japonés que comenta Klein (2001: 232). La confianza de la compañía en el producto era tanta que se estrenó en el Madison Square Garden, Toys'R'Us fabricó al protagonista, presupuestaron 60 millones de dólares para realizar la campaña publicitaria previa y contrataron abogados para atacar la publicidad no deseada en internet, estrenándose en el

² El modelo de análisis que proponen MARIN, ENRIC y JOAN MANUEL TRESSERES (1994): *Cultura de masses i postmodernitat*. València: Editorial Tres i Quatre, p. 195-238 ha sido fundamental para nuestro trabajo.

20% de las salas de los EUA. Al final, funcionó el boca a boca: los asistentes aconsejaron a los amigos que no asistieran y el proyecto fracasó.

En el caso de los libros, el editor americano Jason Epstein (2001) dice que los presupuestos de las grandes editoriales requieren unos rendimientos y generan unas estructuras que exigen resultados rápidos de forma que cuando habla de la vida de un libro en las grandes superficies, la sitúa a medio camino entre la de la leche y la del yogur.

La misma tecnología que produce narraciones comerciales para el consumo rápido y que uniformiza los gustos, sin embargo, puede ser usada para conseguir justo lo contrario. Epstein valora positivamente la contribución de las librerías virtuales a la venta de libros poco convencionales o la capacidad de las nuevas máquinas para editar libros con un coste más bajo y una tirada más corta. Es decir, la tecnología también contribuye a una mayor diversidad y a un acercamiento al lector más exigente.

Pero tampoco este es un fenómeno reciente porque en épocas más lejanas Dickens se aprovechó de los avances que le ofrecía la tecnología para vender sus novelas en su propia revista, *Household Words*; o Walt Whitman publicó él mismo la primera edición de *Hojas de hierba*; y mucho antes Shakespeare producía sus propias obras al Globe Theater.

Ahora, los autores también usan la tecnología en beneficio propio y de la cultura. Por ejemplo, Internet permite que un autor se autoedite en la red de manera que se independiza de todo el circuito literario, controlando su creación y ofreciéndola directamente al lector. De hecho, es un tipo de edición usado cada vez por los poetas que encuentran una vía para dar a conocer su nueva producción.

También la red crea un marco donde es posible una nueva relación entre autores y lectores. Pondremos algunos ejemplos: pone en contacto al lector con el autor a través de un correo elec-

trónico³, propone juegos creativos entre autor y lector como el del grupo edebé (www.literactiva.net) que se inició con la novela de Jordi Sierra i Fabra *El misterio del Goya robado*, realiza proyectos de creación literaria conjunta como la propuesta de Vilaweb “Fem un conte amb l’Enric Larreula” (<http://lafesta.vilaweb.com/24hores02/>) en el que colaboran diferentes escuelas y el autor, discutiendo todos los aspectos que forman parte de un cuento, desde el lugar, a la época o los personajes.

La literatura comercial es mediocre

Habitualmente se utiliza como sinónimo literatura comercial y mediocridad, relacionando este tipo de literatura con un empobrecimiento cultural. La literatura global y mediática, en general, no ha sustituido en una parte de los niños y jóvenes a la literatura “superior” ni la ha suplantado; en realidad, los hijos de familias con un nivel cultural alto alternan Disney y Pokemon con visitas al teatro y lecturas literarias. Esta literatura se ha difundido sobre todo entre niños y adolescentes que no tenían acceso al beneficio de la cultura, es decir, entre los hijos de familias que no sólo no leen sino que creen que invertir en cultura es tirar el dinero.

Acostumbramos a decir que ahora los niños leen menos o leen libros de menor calidad sin percibir que cuando hablamos de los niños o jóvenes de ahora y de los de antes, no comparamos grupos culturales semejantes porque “los de antes” eran los de nuestro círculo, aquellos que consiguieron estudiar mientras que “los de ahora” son todos los que obligatoriamente tiene que estudiar, sin ninguna selección previa. Antes, el sistema escolar era restrictivo y selectivo; ahora, se penaliza al individuo que no

³ Cada vez son más los libros que facilitan un correo electrónico para comunicarse directamente con el lector. Como experiencia personal, el correo electrónico que facilité en la novela *El_joc.com* (Alzira: Bromera) es utilizado por los lectores para comentar cuestiones tan dispares como aspectos sobre la novela, preguntar curiosidades sobre la creación, pedir ayuda para los trabajos escolares o consultar problemas amorosos.

estudia hasta los 16 años. Antes, muchos de éstos ni existían en las reflexiones sobre la lectura o la cultura porque o estaban en la calle o trabajando; ahora, la incorporación de nuevos adolescentes y niños al sistema educativo, al círculo de lectura y al consumo cultural se ha interpretado como una regresión y no como una pluralidad de ofertas.

Cuando se habla de un producto creado para todo tipo de audiencias se concluye afirmando que se rebajan los estándares de gusto y de calidad para poder acomodarse al gran público y este prejuicio se agudiza cuando se trata de niños o jóvenes. El análisis de un producto global concreto como el de R. L. Stine (analizado en capítulo 9) parece reafirmarnos en esta creencia. Aparentemente, parece que no reúne ningún valor o mérito. Pero atención porque no engaña a nadie, no es literatura, no pretende competir con la literatura de calidad. El término que lo clasifica es el de paraliteratura. Y funciona como lectura aunque, evidentemente, no hace el papel de la literatura.

Como consecuencia se considera que la literatura global infantil y juvenil no es literatura o no es cultura. Pero tanto el término literatura como el de cultura son polisémicos e imprecisos. Debemos recordar que la cultura y la literatura académica han rechazado de manera reiterada, la literatura de tradición oral, la creada en el siglo XIX y la literatura de carácter más didáctico de los inicios de la literatura infantil. Es decir, los textos que históricamente conforman el canon de la literatura infantil y juvenil son aquellos que la cultura académica se ha negado a reconocer como literarios.

La cultura global impone unos criterios únicos

Resumiendo a Jordi Busquets (1998), la cultura global es cosmopolita por vocación y planetaria por extensión y plantea los problemas de la primera cultura universal que ha existido en la historia de la humanidad. Debido a su carácter homogeneizado, tiende a diluir las culturas locales y tradicionales de

manera que se transforma en una amenaza contribuyendo a debilitar las débiles barreras que protegen las culturas locales, de clase, de carácter étnico o nacional. Como explicaremos en el capítulo siguiente, en *Star Wars. Episodio I*, se parte de diferentes culturas para representar el mal, Darth Maul y se propone un personaje con el que se identifican todos los espectadores, aunque de aquí unos años (de hecho ya ocurre) otro cineasta representará el mal a partir de Darth Maul.

En la actualidad, la cultura global utiliza mecanismos muy sofisticados que tienen como finalidad unificar los gustos, porque si al mundo le gusta el mismo producto es más fácil crearlo para generar más beneficios. Ahora bien, este no es un fenómeno ni actual ni propio del fenómeno globalizador (Lluch 1999a). Como dijimos en el capítulo 4, la cultura legitimada, la representada por la academia, históricamente ha sido una cultura monolítica, homogénea, estandarizada y excluyente y ha ensayado diferentes mecanismos para excluir otras formas culturales.

Uno, la agresión más clara, por ejemplo, el proceso de colonización de América es paralelo al de desaparición de las culturas indias. Dos, la censura, es decir, el silencio, el desprestigio o la ridiculización de formas culturales diferentes como se ha hecho con la cultura popular tachándola de ruda o tosca o como se hace con la infantil, alejándola de los circuitos legitimados. Tres, la asimilación de contramodelos culturales desnudándolos de todo aquello que va contra la norma, como ha ocurrido con los carnavales o con las narraciones populares que presentaban la burla del poder, el protagonismo de las mujeres, etc.

Son formas de compensación cultural ensayadas históricamente por una cultura urbana contra una rural o por una cultura machista contra una de mujeres o de niños. Y hay momentos que marcan un cambio cualitativo y que aportan, como caras de una misma moneda, logros contrapuestos.

La literatura se convierte en mercancía

Cuando analizábamos la obra de Verne (en el capítulo 7.1), comentábamos como en el siglo XIX se dan una serie de factores que propician el nacimiento de la novela popular y se inician unas prácticas que equivocadamente se consideran actuales y propias de la globalización.

Por ejemplo, la producción y el consumo literario se incorporan a la nueva economía capitalista, así para atraer nuevos lectores los periódicos publican novelas por entregas como, *Los tres mosqueteros*, que se alargó para complacer al lector o Dumas contrata mercenarios de la pluma, negros para abastecer la voracidad del público lector. O las agencias de ferrocarriles y las compañías navieras ofrecieron dinero a Verne para que Phileas Fogg cogiera sus barcos o trenes. O el editor de *Pinocho* instó al autor para que cambiara el final original a causa de las protestas de los lectores ante la muerte en el interior de la ballena del muñeco.

Y mucho antes de la invención del cine global, autores como Perrault o Wilhelm y Jacob Grimm fijan unos modelos reducidos de las múltiples versiones de las narraciones orales, como Disney ahora, anularon otras versiones locales.

Transforma la narración en una marca

En el libro ya citado en capítulos anteriores, Steinberg y Kincheloe (2000: 21) alertan del poder que tienen las empresas comerciales cuando crean la cultura infantil actual. Un poder que radica esencialmente en la capacidad que estas empresas tienen para crear placer en los consumidores. “El poder de Disney, Mattel, Hasbro, Warner Brthers y McDonald’s nunca es mayor que cuando *produce* placer entre los consumidores”.

En la actualidad, la industria audiovisual es capaz de crear narraciones cuya finalidad es la de proporcionar una experiencia

única en el público. Así, los niños pueden volver a repetir el placer experimentado mientras veían la película mirando los dibujos animados que la continúan hasta el infinito del consumo, es decir, hasta que sea rentable para el productor. Además, la industria moderna también le proporciona formas diferentes de repetir la experiencia a partir de los múltiples objetos que pone a la venta: el DVD de la película para verla tantas veces como quiera; la hamburguesa que se comerá; los muñecos, cromos o fichas que reproducen los protagonistas; los objetos esenciales que los acompañan, desde espadas hasta coches. Y cualquier tipo de objeto aparentemente necesario para la vida del niño que reproduce elementos de la película: desde toallas, pasando por sábanas o vasos. De forma, que los motivos de aquella experiencia inundan su cotidianidad, a la manera del protagonista de *Toy Story*.

En este sentido hablamos de la transformación en una marca. Es decir, el mundo posible creado, desde los personajes, los objetos que utilizan o los espacios, a través del nombre de la narración, se convierten en una marca que el comprador identifica fácilmente y que toma la forma de todos los productos de consumo dirigidos a los niños y adolescentes. Algunas narraciones nacen con este propósito de manera que se diseña conjuntamente la narración y el merchandising que la acompañará. Ya hemos comentados algunos casos como los de *Godzilla* o *Toy Story*, pero en la actualidad la mayoría de las películas que se estrenan en la época navideña o en el verano funcionan de esta manera. En otros casos, el éxito de una narración, en la que no se había puesto demasiada atención, provoca la rápida creación de los productos. Como ocurre con *Las tres mellizas* o el más reciente de *Harry Potter*.

11.3. La edición en internet

Es muy reciente la publicación en internet de narraciones. Como ejemplo, podemos comentar la propuesta del grupo edebé

(www.literactiva.net) iniciada con la novela de Jordi Sierra i Fabra *El misterio del Goya robado*. Pero en el momento que escribimos este libro, son escasas las editoriales que han apostado por la publicación en la red en vez de en formato papel, por tanto son pocos los ejemplos que podemos analizar.

En principio, las posibilidades que ofrece internet se adivinan ricas y variadas. Pero de momento, sólo se pone el énfasis en el número de lectores que acceden a la obra y las narraciones que podemos encontrar proponen recursos narrativos que no distan demasiado de los que aparecían en la colección “Busca tu propia aventura”.

Por resumir los recursos que se ofrecen: el cambio con respecto a lo anterior radica en que se propone una lectura no lineal aunque a menudo los enlaces programados en la obra son internos, es decir, se dirigen la lectura a capítulos diferentes de la narración de manera que se propone unos diferentes itinerarios que son elegidos según el gusto del lector. Otras veces, los enlaces nos conectan a información multimedia con imagen animada o sonido digital. Pero, mayoritariamente son enlaces unidireccionales y definidos porque conectan los diferentes capítulos.

Las pocas propuestas de creación en formato no-libro han aumentado en número y se han ido aplicando recursos nuevos que rápidamente se reutilizan como modelos para nuevas creaciones. Son avances significativos que debemos destacar pero observamos que falta ese salto cualitativo que nos ofrezca una propuesta estilística realmente diferente de las que aparecen en formato libro. Tal vez una nueva manera de narrar una historia esté cercana; pero de momento, seguimos jugando.

Epílogo

Una de las conclusiones importantes que surge de este capítulo es que para acercarnos a las narraciones Disney y a los productos globales es necesario aplicar un método de análisis

que trabaje fundamentalmente las relaciones intertextuales, pero no desde la cultura de un solo país sino desde una perspectiva transnacional. El análisis debe comparar los productos para comprobar los elementos que cambian y los que se mantienen para entender qué tipo de mundo se plantea, porque la parte del análisis fundamental es la ideología, es decir, el conjunto de conceptos, creencias e ideales que propone y que sustentan su mundo y como lo sustenta para llegar a diferentes contextos y ser interpretado por públicos tan diferentes, o dicho de otro modo, ser interpretado por un mundo global.

Pero también debe analizar el papel que realizan los mediadores, trabajando fundamentalmente la actitud que tienen porque a menudo cuando un profesor ignora estos productos influye negativamente en la forma que niños y adolescentes tienen de consumirlos. Pensamos que el papel que pueden ejercer los mediadores es definitivo: pueden ayudar a los niños y adolescentes a crear un aparato crítico que les permita, por ejemplo, releer Disney más allá de las propuestas machistas o racistas que propone.

En definitiva, hemos visto revisados algunos de los recursos que utilizan los productores de cultura infantil para incentivar el consumo y para ofrecerles nuevos productos que les proporcionen estabilidad y seguridad. El papel de los mediadores es poner al descubierto los mecanismos que utilizan.

12. CONTAR VIEJAS HISTORIAS AL MUNDO: *STAR WARS*

Hemos comentado en apartados anteriores cómo en la actualidad se crea una narración cinematográfica o televisiva que aunque, en principio, se dirige al gran público sus principales “consumidores” son niños y jóvenes. Es el caso de las narraciones cinematográficas de George Lucas, autor de uno de los tótems más populares de la cultura, de una de las franquicias más rentables de la industria del entretenimiento, fundador y propietario de la compañía de efectos especiales más importante, Industrial Light & Magic, que ha hecho posible grandes éxitos como *Alien el 8º pasajero*, *Blade Runner*, *Abyss*, *Jurassic Park*, *Independence Day*, etc.

En este capítulo analizaremos su trabajo más importante como director y guionista: *Star Wars*. La saga de un personaje que se alarga durante seis entregas y un período de veintiocho años de creación. Para analizar el relato, aplicaremos el modelo que Vladimir Propp propuso para estudiar los cuentos maravillosos tradicionales, con el cual fijó la identidad estructural de los relatos en las diversas culturas. Recordemos que se trata de un modelo deductivo establecido a partir de la observación de los motivos que aparecían constantemente en la antología folklórica de cuentos rusos de Afanassiev. Completaremos el análisis revisando si *Star Wars* sigue algunas de las leyes épicas que Orlik observó que cumplen todas las narraciones orales. Ambos métodos han sido descritos en el capítulo 4.

Queremos mostrar los débitos que esta manera de narrar tienen con nuestra historia de la literatura y cómo, de la misma manera que antes hizo Walt Disney, se recurre a maneras de contar ensayadas durante siglos por la humanidad. En la actualidad, las nuevas narraciones audiovisuales traspasan el terreno de lo escrito pero, más allá de los efectos usados, proponen una vieja historia. Tal vez por eso el autor eligió la fórmula milenaria de “Había una vez hace muchos siglos...”.

La diferencia es que *Star Wars* bebe de historias concretas de la literatura europea, de la religión cristiana o budista o de la mitología, en definitiva, de tradiciones literarias o culturales concretas. Y las integra, las rehace e inventa una nueva historia que propone al mundo y es vista por el público de todo el planeta que la adopta como nueva fuente de referencia, de conocimiento y de valores.

A lo largo del capítulo, trataremos estas cuestiones, pero como anécdota ilustrativa me gustaría citar las palabras de un director de cine que cuando habla a los periodistas sobre Alejandro Magno y tiene que explicar quién es Aristóteles dice: “Estamos hablando de un joven al que su padre entrenó con el Obi-Wan Kenobi de su época, Aristóteles, [...]”¹.

12.1. El contexto comunicativo

Para entender el contexto comunicativo en el que George Lucas propone la historia de *La guerra de las Galaxias* debemos recuperar algunas de las ideas expuestas en capítulos anteriores y hacer un repaso de todos los elementos que forman el contexto comunicativo. Dicha recapitulación nos permitirá descubrir nuevas variaciones sobre el guión del análisis aplicado.

¹ Las declaraciones son del director de la película *Moulin Rouge*, Luhrmann y aparecen citadas en el reportaje de título “Grandes directores de Hollywood pelean por llevar al cine a Alejandro Magno” (*El País*, 6 de enero de 2003).

Cuando hablábamos de la literatura globalizada decíamos que los niños y adolescentes son consumidores de productos mediáticos pero también, como ha ocurrido en cualquier época, son sujetos que hay que educar. Para Lucas, los adolescentes del final del milenio son personas a las que hay que ayudar a renovar la fe en algo. A partir de esta declaración de intenciones, podemos concluir que una parte de la enseñanza se toma como una responsabilidad de directores de cine que, como George Lucas, son capaces de volver a hacer creer en un dios común a la humanidad. Aunque ya no hablamos de enseñar conocimientos sino de enseñar valores.

Al final del milenio, la narración escrita en libro se transforma en una historia contada en una película, pero las relaciones intertextuales más importantes las continúa manteniendo con historias, imágenes y temas gestados en la literatura. Los cambios también afectan al circuito literario, que se transforma sobre todo en un circuito económico: el uso de nuevas tecnologías, cada vez más sofisticadas, y la contratación de equipos de especialistas no sólo en iluminación o informática sino también en antropología, religiones, mitología, literatura o historia que han de ser los mejores en lo suyo, requiere de una fuerte inversión económica. Lógicamente, no sólo debe ser recuperada, sino que debe superarse para poder emprender nuevos proyectos más ambiciosos y, por tanto, más costosos.

Lógicamente, este cambio contextual va unido, a un cambio de los elementos de la comunicación literaria que se movilizan. Ahora no hablamos de un único autor —aunque todos ellos tomen forma en la figura de George Lucas— sino de un equipo de profesionales de áreas diferentes que proponen un producto determinado. Y, después de algunas de las observaciones que hemos hecho anteriormente, podríamos afirmar que autor y mediador casi se unifican o confunden.

Por ejemplo, si decimos que los mediadores educativos son el equipo que crea la película es porque la película reinventa

y divulga lo que es bueno y adecuado para el público infantil y adolescente. Pero no sólo en relación a los elementos discursivos que la historia conlleva, sino también a los valores que propone, al tipo de personajes, a los mundos posibles propuestos, etc. Porque un éxito mundial como el que analizamos crea una corriente estética y unas formas de contar que otros autores imitarán. El éxito, y por tanto la aceptación masiva de una narración, crea un modelo que el público quiere volver a ver o a leer, lo que provoca una serie de narraciones similares. Es el mismo comportamiento que generan éxitos como *El señor de los anillos* o *Harry Potter*.

De hecho, si repasamos las funciones que otorgábamos a los mediadores, el equipo autorial las cumple: crean opinión, en el sentido que modelan el gusto del espectador; toman decisiones y difunden cuáles son las características que tendrá una narración; además, fabrican el producto (de hecho, controlan desde la idea hasta el juguete que se venderá) y crean una manera de pensar y de entender, por ejemplo, el bien y el mal o la representación del demonio, como veremos después.

A diferencia de la mayoría de la literatura infantil, la película se dirige a un receptor unificado y global, mayoritariamente niños y adolescentes de toda la tierra, aunque no deja fuera ningún tipo de público.

12.2. La narración

La saga de *La guerra de las Galaxias* es sin duda uno de los principales tótems de la cultura popular. En 1977 se estrenó la primera película, *La guerra de las galaxias* aunque correspondía a la cuarta entrega de la saga; las dos siguientes (que conformarían la trilogía central) se estrenaron en 1980 y en 1983. En 1986 la trilogía completa, en una versión mejorada técnicamente, se vuelve a proyectar en los cines simultáneamente y se anuncian nuevas entregas. Así, la parte inicial de la saga, formada por

tres nuevas películas se estrenaría en 1999 la primera, en 2002 la segunda y la tercera y última parte en 2005. Posteriormente, Lucas anunciaba su renuncia a completar el proyecto con tres nuevas entregas, tal como diseñó inicialmente la narración.

Aunque cada una de las entregas tiene sentido en sí misma, completa su significado con el resto de las seis que forman la trama de la saga *Star Wars*. Siguiendo el orden de la narración (y no el de su estreno) la trama es la siguiente².

En la primera entrega, *Star Wars. Episodio I: La amenaza fantasma* (Director y guión: George Lucas. Productora: Lucasfilm para Fox, 1999), los Sith han vuelto para acabar con los jedi. Su líder Darth Sidious, tiene un primer objetivo, instalarse en el Senado de la República para dominar la galaxia. El niño Anakin Skywalker es aceptado para ser entrenando como jedi. La Fuerza es poderosa en él. Darth Maul mata a Qui-Gon Jinn.

La segunda, *Star Wars. Episodio II: El ataque de los clones* (Director: George Lucas. Guión: George Lucas y Jonathan McCallum, Productora: Lucasfilm LDT, 2002) se inicia 10 años después, sabemos que Obi-Wan Kenobi asumió el entrenamiento de Anakin y ahora es su maestro, juntos luchan en las guerras del Clon. Conocemos que Sith Darth Sidius y el gobernador Palpatine son la misma persona, que consigue controlar el Senado. Anakin y Amidala (ahora senadora) se casan a pesar que los votos jedi lo prohíben. Sith intenta atraer a Anakin hacia el mal. Se acentúa su carácter impulsivo, atormentado y arrogante.

La tercera, *Star Wars. Episodio III.* (2005) transcurre dos años después. Palpatine/Darth Sidius consigue atraer a Anakin al lado oscuro y comienza a exterminar a los jedi. El lado oscuro lo transforma en Darth Vader. Darth Sidius es nombrado empe-

² Hemos consultado ZUBIZARRETA, FRUELA y CLAUDIA LARRAGUIBEL: "Episodio I: La amenaza Fantasma. La guerra de las galaxias", *Cinemanía*, 1999; ZUBIZARRETA, FRUELA: "Star Wars Episodio II: El ataque de los clones" Suplemento Especial *Cinemanía* 80, mayo 2002 y las páginas de hipertexto <http://www.starwars.com>, <http://www.starwarscronicas.com> y <http://loresdelsith.net>.

rador. Nace el Imperio. Surgen los rebeldes. Amidala está embarazada de mellizos.

La cuarta entrega, *La guerra de las galaxias* (Director, argumento y guión: George Lucas. Productora: 20Th Century Fox y Lucasfilm, 1977/1986) ocurre 18 años después. Durante ese tiempo, Obi-Wan escondió a los mellizos Luke y Leia para protegerlos de su padre Darth Vader/Anakin Skywalker. La película se inicia con el encuentro de los hermanos, aunque ambos desconocerán este hecho hasta el final de la narración. Leia que ha crecido como princesa y forma parte de la Rebelión contra el Imperio y Luke, animado por Obi-Wan, se une a la causa. Aparece Han Solo, un aventurero que también se une a los rebeldes. Juntos destruyen la Estrella de la muerte, la nave que usa el emperador para dominar la galaxia.

La quinta entrega, *El Imperio contraataca* (Director: Irvin Kershner, Barry Harley y Peter John Mac Donald. Argumento: George Lucas. Guión: Leigh Brackett y Lawrence Kasdan. Productora: Lucasfilm para 20Th Century Fox, 1980/1986) comienza un año después. Darth Vader/Anakin Skywalker quiere encontrar a su hijo y destruir a los rebeldes. Pero Luke acude al maestro Yoda (el único jedi vivo) para que le eduque aunque debe interrumpir su entrenamiento porque el emperador intenta matar a Leia y a Hans Solo. Leia huye y Hans es congelado. Luke se enfrenta con Darth Vade quien le ofrece gobernar la galaxia juntos. Al final del combate, le rebela que es su padre pero él se niega a aceptarlo.

La última entrega, *El retorno del Jedi* (Director: Richard Marquand. Argumento: George Lucas. Guión: Lawrence Kasdan y George Lucas. Productora: Lucasfilm, 1983/1986), no deja pasar tiempo con la anterior. Se inicia con la llegada de incógnito de Luke y la liberación de Hans. Luke se enfrenta a Darth Vader y a Darth Sidious, el Emperador. Cuando Vader está a punto de perecer, su lado bueno aparece y lo libera. Luke mata al emperador y Vader vuelve a convertirse el jedi Anakin Skywalker. Leia

y Luke asumen que son hermanos, acaban con la segunda Estrella de la muerte y con el Imperio. Los rebeldes vencen y los jedi pueden volver.

Personajes y actantes

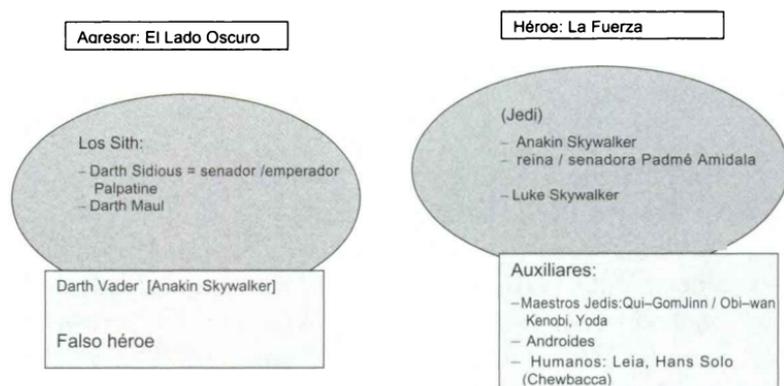
En el capítulo 4.3., hablamos de la diferencia entre personaje y actante. Por *actante* entendíamos el rol funcional o el conjunto de funciones desarrolladas; y por *personaje*, el individuo de ficción que las desempeña específicamente en cada texto singular. En el caso de *Star Wars*, los actantes y los personajes que desarrollan estas funciones son los siguientes (Tabla I).

La función actancial de agresor la desarrollan los personajes de las fuerzas del mal: los Sith. Aunque su representación máxima es Darth Sidious, quien al inicio toma la forma del senador Palpatine; más tarde, será Darth Vader, la nueva forma de Anakin. Cómo subsidiario aparece también Darth Maul.

Las funciones propias del auxiliar mágico, el desplazamiento del héroe, la reparación de la fechoría o de la carencia, el socorro en la persecución o la transfiguración del héroe la realizan los jedi, los representantes de La Fuerza que siempre estarán al lado del héroe.

Aparentemente hay muchos héroes, pero esta función actancial sólo la realiza Anakin Skywalker aunque, cuando no está presente, los personajes que tienen relaciones familiares con él (sus hijos, Leia y Luke, y Padmé Amidala) ocupan esta esfera de acción temporalmente. En definitiva, cuando Anakin se transforma en Darth Vader y, por tanto, en agresor, la función de héroe la heredan sus hijos. De la misma manera, en el inicio de la narración cuando Anakin todavía no ha surgido, la función la realiza Amidala quién irá perdiendo protagonismo a medida que lo gane Anakin.

TABLA I



Darth Vader cumple las funciones del Falso Héroe porque intenta hacerse pasar por Anakin, aparentemente es el mismo personaje pero es medio máquina medio humano, respira a través de una máquina y representa la prisión de sentimientos negativos que esconde a Anakin.

Todos los personajes se definen por formar parte de una de las dos esferas de acción: de La Fuerza o de El Lado Oscuro, es decir, de los buenos o de los malos. Por tanto, se les define sobretodo por sus rasgos psicológicos. Si pertenecen a La Fuerza serán pacientes, cumplen sus obligaciones con las personas que los ayudan y con los amigos, controlan su destino y el equilibrio y la tranquilidad gobiernan sus vidas. Pero si son atraídos por el lado oscuro es la ira, la ambición, el ansia de poder y el miedo o los sentimientos que los dominan.

Se acompañan de personajes secundarios que refuerzan su papel y que posibilitan los diálogos para especular sobre lo que ocurre, adelantar acontecimientos, explicar el pasado, etc. Así, aparecen el maestro y el discípulo (Qui-Gon Jinn y Obi-Wan Kenobi, Obi-Wan Kenobi y Anakin Skywalker primero y Luke Skywalker después, Yoda y Luke, Darth Sidius y Darth

Maul, primero, y Darth Vader después) o la pareja de colegas dónde uno lleva la acción (Leia, Luke o Hans Solo) y los otros la secundan (los andróides y Chewbacca) y funcionan como prolongación de los humanos.

Anakin es el único personaje cuya manera de ser experimenta cambios y que se define por su complejidad y su capacidad de sorprender porque, por ejemplo, nadie espera que un jedi asesine niños y mujeres como él hace en un momento de dolor. Los personajes restantes son estáticos y planos porque se definen por un rasgo que los categoriza y que no cambia.

Además de por sus acciones, conocemos cada personaje a través de lo que dicen o de lo que perciben los otros. Por ejemplo, en el caso de Anakin sabemos de él por lo que cuenta su madre, por la profecía que relata Qui-Gon Jinn, por la cara de preocupación de Yoda cuando recibe percepciones de sus sentimientos o por las advertencias y reproches que le hace su maestro Obi-Wan Kenobi. Hay multitud de rasgos que los definen desde la música diferente para cada bando, los colores que se les asignan o los espacios que habitan.

Lucas afirma³ que uno de los atractivos de *Star Wars* es que satisface nuestras ambigüedades porque los buenos son buenos y los malos, malos; el color se usa para sugerir esta dicotomía maniquea. Por ejemplo, la estrella de la muerte y el imperio, los representantes del mal, se han coloreado de blanco, negro o gris sin matices y al emperador se le asigna el rojo porque es un color agresivo. O la espada láser azul o verde en los buenos y roja en los malos.

Anakin Skywalker, y su lado oscuro Darth Vader, representa el héroe clásico. Fue concebido sin la aportación de un padre biológico, vivía con su madre en el planeta Tatooine como esclavo junto a su madre. El destino lo une al jedi Qui-Gon Jinn:

³ A partir de aquí, cada vez que citamos las palabras de Lucas nos referimos a la entrevista que aparece en el reportaje televisivo *La mitología de George Lucas*, una producción de Felice Firestone para Public Affairs Television, Inc. New York, 1999.

crea ver en él al Mesías por una serie de detalles coincidentes con la profecía milenaria que sostiene que un día habrá de llegar un elegido para devolver el equilibrio a la galaxia. La presencia poderosa de La Fuerza que hay en él y la extraña concepción que originó su nacimiento convencen a Qui-Gon Jinn y se convierte en su maestro a pesar de las dudas del Consejo Jedi.

Su dualidad está presente desde el inicio por su carácter arrogante o la rabia que hay en él, esta parte negativa de su personalidad se acentúa cuando su madre es asesinada por un grupo de moradores del desierto, la semilla que el lado oscuro ha ido sembrando (miedo, odio, ira y sufrimiento) brota y provoca que asesine a todo el poblado. Intenta buscar la paz en Padmé Amidala, se casan a escondidas pero de nuevo se aleja de La Fuerza porque con esta unión ha violado los votos Jedi. Aunque su salvación vendrá del amor que siente hacia Amidala: gracias a sus hijos Leia y Luke. Su viaje al lado oscuro de La Fuerza, le convierte en una máquina, en Darth Vader, buena representación de la ausencia de sentimientos. Es el personaje que aparece en todos los episodios.

Los personajes que ocupan la esfera de acción del héroe cuando Anakin es sepultado en Darth Vader son los mellizos que ha tenido con Amidala: Luke Skywalker y Leia Skywalker aunque es el primero quien gana el protagonismo y Leia ocupa la esfera del auxiliar. Ambos aparecen en las IV, V y VI entregas.

El agresor es Darth Sidius, la amenaza fantasma, que aparece en todos los episodios pero bajo la forma del senador o emperador Palpatine. Es miembro de la secta Sith y odia a los Jedi. Su discípulo Darth Maul aparece en el primer episodio pero muere en el combate contra Obi-Wan.

Los auxiliares mágicos, los Jedi son una especie de caballeros del rey Arturo, han hecho votos. Son seleccionados de muy niños cuando un Jedi cree descubrir en ellos aptitudes especiales y se someten a un duro entrenamiento aunque sólo unos pocos son los que llegan a convertirse en caballeros Jedi y de ellos sólo

12 forman parte del Alto Consejo Jedi, una representación de los grandes cerebros que han demostrado su valía y su capacidad al servicio de la paz y la justicia. La Cámara del Consejo es un lugar para pensar y hablar abiertamente. Obtienen potencia de La Fuerza, un campo sutil de energía omnipresente que rodea todo lo vivo y que puede proporcionar poderes telequinéticos y visiones del futuro, del pasado o de los pensamientos de los demás. Además son negociadores y ayudan a encontrar respuestas a los conflictos. Cada jedi tiene su sable láser que utilizan en los combates para defenderse.

Los principales son Yoda (que aparece en todas las entregas) es el miembro de más edad del Alto Consejo Jedi, Qui-Gon Jinn (sólo aparece en la I, donde es asesinado) es el maestro de Obi-Wan y éste (aparece en todas) que por la promesa que hace a su maestro antes de morir se convierte a su vez en maestro de Anakin y, más tarde, de su hijo Luke.

Los ayudantes son, por una parte, los droides C-3PO que es un droide de protocolo diseñado por Anakin y heredado por sus hijos y R2-D2, astromecánico propiedad de la Casa Real de Naboo y que lo hereda Leila. Y, por otra, el humano Han Solo (IV, V, VI) y su acompañante Chewbacca (ambos presentes en las tres últimas películas).

Las funciones de Propp y las leyes de Orlik

En el apartado 4.1, recordábamos que Propp parte del concepto clave de función y la define como un pequeño drama integrado por siete actantes donde se suceden treinta y una funciones mediatizadas por las relaciones de naturaleza causal y estética.

Recordemos que cada función es un elemento nuclear del cuento, una de sus partes constitutivas. Por tanto, al tratar con una historia tan larga debemos de reducir a su esencia los hechos que acontecen y elegir sólo aquellos que consideramos fundamentales para su desarrollo. La narración maravillosa tradicional

hace girar todas las acciones en torno al héroe, porque todo lo que acontece en un relato maravilloso le ocurre al héroe, el resto, no tiene demasiada importancia.

En el apartado anterior, ya hemos tratado en profundidad los personajes y sus funciones actanciales. Queremos recordar algunas de las consideraciones sobre el héroe que nos ayudarán a analizar las acciones. Ya hemos dicho que aunque en apariencia hay muchos héroes, sólo contamos propiamente con uno: Anakin Skywalker. Todo el relato gira en torno a él, aunque en algunas partes su protagonismo queda oculto y su función actancial la heredan sus hijos, Leia y Luke, o al inicio de la película, cuando él todavía no ha aparecido, su mujer Padmé Amidala.

Por tanto, para establecer las funciones, es decir, las partes constitutivas de lo que se narra en la historia constituida por las seis películas, si reducimos a la esencia los hechos que le acontecen al héroe, es decir, a Amidala, a Anakin y a Luke, el esquema resultante sería el siguiente:

- Función VI. El agresor, Darth Sidius con la forma de Palpatine, primero senador y después emperador quiere a apoderarse del imperio. Engaño η .
- Función VII. Las víctimas, la reina Amidala y los jedís, se dejan engañar y a su pesar ayudan a su enemigo a convertirse en senador y emperador. Complicidad ϕ .
- Función VIII. El agresor, de la mano de Darth Maul, mata a Qui-Gon Jinn y daña el imperio intentando dominar la galaxia. Fechoría A. Por otra parte el héroe Anakin Skywalker es encontrado y necesita formarse como Jedi. Carencia a.
- Función IX. Los jedi conocen La Fuerza que hay en Anakin después de la información que les da la madre y el propio niño, se decide que debe acompañar a Qui-Gon. Mediación, momento de transición B.

- Función X. Anakin acepta su posible condición de Jedi y decide acompañar a Qui-Gon. Principio de la acción contraria C.
- Función XI. El héroe se va de su casa, del planeta Tatoon y abandona a su madre. Partida ↑.
- Función XII y XIII. Anakin debe demostrar que es el héroe y sufre múltiples pruebas las dos más importantes son el amor a Amidala y la muerte de su madre y en las dos sucumbe y se ve arrastrado al lado oscuro porque se casa con Padmé Amidala y no cumple sus votos y se deja llevar por la ira asesinando al pueblo que mató a su madre. Primera función del donante .
- Función XIV. El objeto mágico pasa a disposición del héroe. En este caso La Fuerza es heredada por los hijos, sobretodo por Luke, que es un jedi y recibe la espada. Recepción del objeto mágico F.
- Función XV. Luke se desplaza del planeta dónde vive y se une a los rebeldes por la intercensión de Obi-Wan Kenobi, el jedi maestro de su padre que ahora lo es de él. El héroe es llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda. Desplazamiento G.
- Función XVI. Luke y los rebeldes se enfrentan a la estrella de la muerte y vencen. Combate H.
- Función XVIII. La estrella de la muerte es destruida y es la primera derrota importante del emperador. Victoria J.
- Función XIX. Aparentemente, la fechoría inicial es reparada pero el héroe, Anakin, todavía no es reparado ni el emperador destruido totalmente. Restitución K.
- Función XX. El héroe retorna a su formación con Yoda. Retorno ↓.

- Función XXI.** Pero Luke es perseguido a través de Leia y Hans Solo, su captura es una trampa para conseguirlo. Persecución Pr.
- Función XXIII.** El héroe, Luke, llega de incógnito donde Hans Solo está preso. Llegada de incógnito O.
- Función XXIV.** Un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas. Darth Vader pretende ser el padre de Luke e intenta atraerlo al lado oscuro. Es un falso héroe porque es una máquina, una sombra de Anakin. Pretensiones engañosas L.
- Función XXV.** Se propone al héroe una tarea difícil. La tarea es doble porque tanto Luke como Anakin deben vencer al lado oscuro: Darth Vader. Además, Luke debe aceptar a su padre, vencer su ira y su miedo y Anakin, salir del lado oscuro donde está inmerso, liberarse de su propio yo y de Sidius el emperador. Tarea difícil M.
- Función XXVI.** Los dos héroes realizan las tareas. Tarea cumplida N.
- Función XXVII.** Anakin resurge de Darth Vader y es recuperado por La Fuerza, además Luke y Leia lo aceptan como padre: el héroe es reconocido. Reconocimiento Q.
- Función XXVIII.** El agresor, Darth Sidious es vencido. Descubrimiento Ex.
- Función XXIX.** Anakin recibe de nuevo la forma de Jedi. Transfiguración T.
- Función XXX.** Darth Sidios es destruido. Castigo U.
- Función XXXI.** Dado los tiempos que vivimos no hay boda pero sí final feliz: la profecía se ha cumplido y La Fuerza es de nuevo restituida. Matrimonio W.

Pero además de seguir la pautas que Propp fijó que seguían todas las narraciones tradicionales maravillosas, el relato com-

pleto también sigue las principales leyes épicas que Orlik (1992: 41-53) observó que todos los relatos orales cumplen. A partir del resumen que hemos hecho en el apartado 4.1, en *Star Wars* las principales leyes que se siguen son las siguientes.

Claridad en la narración, hay pocos personajes y acciones que ocurren simultáneamente. En los momentos en que los protagonistas se han separado se narran dos acciones de forma paralela pero diferenciando claramente las tramas.

Ley de la dualidad escénica, aunque una narración contenga muchos personajes sólo hay dos activos simultáneamente, en circunstancias particulares puede aparecer un tercero pero subordinado. Incluso en las escenas de una gran cantidad de personajes sólo hay dos activos, por ejemplo, en las escenas de lucha donde participan ejércitos y diferentes personajes, sólo son dos activos. Por ejemplo, los ejércitos funcionan como personaje colectivo, es decir, aunque son muchas las figuras que aparecen en escena sólo hay dos actantes en acción, sólo dos personajes que realizan una función: el combate. De hecho, la estética utilizada marca la diferencia claramente (el ejército del agresor uniformizado; el del héroe, diverso). Esta dualidad en las luchas queda más patente porque a menudo el plano general que muestra la gran batalla se alterna con planos que sólo nos muestran dos personajes luchando.

Ley de los mellizos, se asignan papeles de menor importancia a dos o más personajes que son los acompañantes (los androides o Chewbacca) como ya hemos comentado y también la *Ley de la esquematización*, porque el relato esquematiza los personajes y las acciones con características comunes.

Ley de la caracterización por la acción, los elementos descriptivos e introspectivos se subordinan a los narrativos. Incluso en los momentos que se describe la lucha interna de Anakin se hace a través de la acción, es decir, de aquellos hechos que motivan su dolor o tristeza.

Ley de la progresión ascendente, la repetición se acompaña por una progresión ascendente de la acción y no hay un final

brusco sino una progresión de la calma a la acción. Esta progresión es doble ya que aparece en cada entrega, del inicio al final, y se mantiene a lo largo de toda la historia.

Ley de la unicidad, sólo hay una trama concentrada en el personaje principal y sigue una progresión cronológica lineal. El personaje es Anakin Skywalker e incluso cuando en la cuarta entrega pasa a la esfera de acción del agresor y son sus hijos los que ejercen de héroes, la trama continua concentrada en él.

Ley del contraste, cuando dos personajes aparecen al mismo tiempo, la narración establece un contraste entre ellos, a menudo también en la acción. Dado que los personajes representan uno, o a lo sumo dos rasgos que los definen el contraste es claro. Se establece un contraste entre el bien y el mal cuando aparecen. En el personaje de Anakin el contraste que establece con los jedís al principio, a pesar de ser uno de ellos, se va acentuando a medida que avanza la historia. A medida que crece su arrogancia y su espíritu atormentado se acentúa el contraste con los jedís, lo alejan de ellos y lo acerca a los sith, de forma que el contraste que al inicio lo alejaban de los sith se reduce hasta integrarse en ellos. La integración se manifiesta con el cambio de nombre: Darth Vader. La misma ley de contraste se da en todos los personajes desde los secundarios hasta los principales como vemos en la tabla II.

Tabla II

<i>Personajes contrastados</i>		<i>Rasgos que marcan el contraste</i>	
Jedis	Sith	fuerzas del bien	fuerzas del mal
Qui-Gon Jinn	Yoda	acción	reflexión
Amidala	Palpatine	inocencia, demócrata	maldad, tirano
Amidala	Anakin	madurez, equilibrio	inmadurez, desequilibrio
Obi-wan Kenobi	Darth Sirius	maestro de La Fuerza	maestro del Lado Oscuro
Darth Vader (Anakin)	Luke-Leia	representa las fuerzas del mal	las fuerzas del bien
C-3PO	R2-D2	miedoso e histérico	valiente y cerebral

Y como es habitual en la narración oral, en *Star Wars* la acción se sitúa en un contexto de lucha y paradójicamente se usan elementos conservadores y tradiciones ya que recurre continuamente a elementos comunes conocidos, como los sentimientos de los que hemos hablado o los temas, que son conocidos y aprendidos a través de la historia de la cultura y de la literatura popular.

El mundo posible

Toda la historia se sitúa en una galaxia muy lejana, lo que posibilita la creación de mundos alternativos al objetivo. De los tipos que establecimos en el apartado 3.4., el mundo posible recreado es ficcional no verosímil, porque se crea uno cuya existencia sólo es posible en el ámbito mental, en el de la fantasía, corresponde a modelos cuyas reglas no son del mundo objetivo ni similares.

Pero como dice Lucas aunque las reglas se pueden inventar una vez se inventa una, se atiene a ella. Pone el ejemplo de que en las primeras entregas había ruido en el espacio de las galaxias, se estableció esta regla y hay que mantenerla en el resto. Una de las cosas que reconoce que quiere conseguir es un realismo impecable en un mundo fantástico y absolutamente irreal. Por ejemplo, cuando diseña la sociedad especial que hay bajo el agua, Otoh Gunga, y que aparece en *Episodio I*, se diseña la cultura completa desde cómo se rigen, en qué creen o cuál es su economía. La mayoría de estas cosas no aparecen en la película, pero Lucas dice que hay que pensar en ellas porque de otro modo lo que sucede parecería falso.

Ahora bien, muchas formas, espacios o maneras del mundo posible que propone le resultan al espectador muy cercanas, incluso conocidas, porque parten de un universo anterior con el que propone relaciones intertextuales claras, como veremos a continuación.

12.3. Los tópicos de la historia de la literatura (y del cine)

La narración propone una larga serie de relaciones intertextuales que se dirigen a un espectador planetario y, consecuentemente, crea una cultura planetaria. En la entrevista que venimos citando a lo largo del capítulo, el periodista le dice: “Darth Maud me recordó a Satanás y Lucifer en el paraíso perdido, me recordó al diablo del infierno de Dante, me refiero a que ha logrado retratar la imagen del mal, del otro yo que tenemos en el fondo del inconsciente” Y Lucas le responde que tenían la intención de representar al diablo pero no sólo al diablo cristiano, querían iconos de otras religiones y de la mitología griega e hindú. Y a partir de todas ellas intentó diseñar su propio personaje. De manera que en su representación del mal puede sentirse identificado cualquier espectador del mundo.

En *Star Wars* se recrean (o se convocan) ante la mirada del espectador diferentes temas que están presentes: desde las leyendas clásicas, los mitos griegos o los romances medievales (sobre todo el ciclo del rey Arturo), desde el héroe caído y su redención final a través del amor, hasta la eterna lucha del bien contra el mal.

En los capítulos I, II y III el eje central es más bíblico: el ángel Caído, la transformación del niño Anakin Skywalker que pasa de ser el Elegido y protector del bien a convertirse, por celos y envidia, en líder de las fuerzas del mal. En los capítulos IV, V y VI sobre todo aparecen los *leitmotiv* de la mitología griega clásica y del amor cortés medieval: historia de los gemelos de linaje real separados de sus padres al nacer como Rómulo y Remo o como el rey Arturo (Luke Skywalker) entregado por Merlín (Obi-Wan Kenobi) a unos campesinos; el viaje iniciático del héroe físico y mental (de la ignorancia al conocimiento), la simbología de la espada como investidura y talismán protector.

Algunos críticos han dicho que es una película que habla de religión, en definitiva plantea un mundo posible de sentimien-

tos y actitudes, habla del lado oscuro y el de la luz, de la codicia y de la compasión que está en nosotros y de cómo debemos buscar el equilibrio. “La codicia, el temor, la agresividad son el lado oscuro de La Fuerza que fluyen continuamente para unirse a cada uno de nosotros. Un jedi utiliza La Fuerza como fuente de sabiduría, para defenderse nunca para atacar”, dice Yoda a Luke mientras le entrena.

Esta idea de la religiosidad de la película no es desmentida por Lucas, quien hace hincapié en como La Fuerza es similar a Dios, porque sale de la naturaleza, de cada uno de nosotros y en cómo lo que se narra puede relacionarse con cualquier religión. Lucas dice que ofrece una religión para los jóvenes: “Quería contar de una forma nueva las religiones que existen. Cuento una leyenda antigua de una forma nueva, sólo estoy cogiendo los mitos básicos y dándoles un enfoque nuevo para el planeta. Supongo que más para el final del milenio que para ningún sitio en concreto. Esto forma parte de la globalización del mundo en que vivimos. Las historias que yo cuento son comunes para todo el mundo.”

Epílogo

Hemos visto como Lucas, igual que otros autores similares, pueden usar la tecnología y su saber hacer para crear una cultura global y crear una cultura comercial, en el sentido que nace para ser consumida por el máximo de públicos posibles. Es capaz de transformar una narración en una marca que transmite un mundo cosmopolita y planetario pero desde la mitología más tradicional. Tal vez Lucas sea de los primeros en crear el producto de la primera cultura universal que ha existido en la historia de la humanidad.

Creó una historia épica que mueve sentimientos pseudoreligiosos relacionados con la salvación del hombre, con la lucha del bien y del mal, con los que pretende devolver la fe y las creencias sobre todo a las nuevas generaciones. Aparentemente,

como Lucas afirma, se trataba de renovar las viejas historias y contárselas a los jóvenes. Pero el receptor se transforma en un lector de viejas y nuevas historias, un receptor de misticismo a la vez que un posible comprador de cualquier producto que lleve la marca *Star Wars*.

A partir de elementos elegidos de diferentes culturas inventa un nuevo referente cultural de manera que acaba imponiendo unos criterios únicos creados desde culturas diversas. Y lo hace utilizando las formas europeas más tradicionales de narrar historias.

ÍNDICE DE TÉRMINOS, AUTORES Y OBRAS

- actante, 68, 93-94.
adaptación cinematográfica, 74, 135, 165, 209.
Al salir de clase, 176.
Aladdin, 211-213.
Alcover, Antoni Maria, 100-108.
Alicia en el país de las maravillas, 28, 50, 71, 73-74.
Alonso, Fernando, 191-206.
ambivalencia lectora, 184.
anacronía, 59-61.
antagonista, 68, 94, 126, 155, 156.
arquetipo, 174.
Así es la vida, *Carlota*, 124.
autor-global, 29.
autor-instructor, 28, 43, 138.
autor-literario, 44.
autor-política educativa, 29.
Barbie, 210.
Basile, Giambattista, 100-108.
Billete de ida y vuelta, 124.
Blyton, Enid, 178.
Blossom, 176.
Capdevila, Roser, 110-114.
catálogo, 33, 42, 129.
Cenicienta, 99-116.
cliché, 128.
colección, 38-41.
Company, Mercè, 110-114.
Compañeros, 176.
conflicto, 48, 139, 177, 181-182.
connector (vid. marcador temporal)
consumo, 207, 220.
crítica literaria, 43.
CSI, 176
cubierta, 33, 39.
cuento de hadas, 75, 99-116, 211.
cuento maravilloso (vid. cuento de hadas)
Dahl, Roald, 76, 84, 110-114, 147-163, 165.
dedicatoria, 43, 148.
Dentro del laberinto, 166
Desafío total, 166
Diagnóstico anorexia, 124, 126.

- diálogo, 80-83, 85, 160, 174, 230.
 dibujos animados (vid. serie)
 Disney, Walt, 34, 100, 108-110, 166, 208-213.
Drácula, 133.
Dumbo, 212.
El Comisario, 176.
El misterioso influjo de la barquillera, 191-206.
El muñeco diabólico, 183.
El rey León, 212-213.
El señor de los anillos, 78.
 elipsis, 60.
Embrujadas, 176.
 época, 70.
 escena, 60.
 “Escoge tu aventura”, 178.
 espacio, 69-70, 127.
 Espinosa, Aurelio, 100-108.
 estructura, 78, 121, 125, 137-142.
 familia, 126, 154.
 Finn Garner, James, 110-114.
 fragmentación narrativa, 168, 185.
Frankenstein, 133
 globalización, 241.
Godzilla, 214.
Gramática de la fantasía, 206.
 Grimm, Wilhelm y Jacob, 76, 100-108.
Harry Potter, 220
Heidi, 169
Hospital Central, 176
 ideología, 33-35, 65, 114, 128, 142-144, 157, 174, 210-213, 225-226.
 ilustración, 37, 123, 149-150.
 inicio del conflicto, 48, 51, 54, 138, 181, 198.
 internet, 215-216, 220-221.
 intertextual, 35, 71, 79, 127, 206, 240-241.
Jumanji, 170-172, 214.
La banda del patio, 173-174.
La Bella y la Bestia, 212.
La condesa descalza, 115.
La isla del tesoro, 28, 71, 74, 165.
La noche de los muertos vivientes, 183.
La Sirenita, 210.
La vuelta al mundo en ochenta días, 50, 65, 67, 74, 133-144, 166.
 Lady Dy, 115.
Las tres mellizas, 110-114.
 literatura, 191-194.
 literatura global, 29, 207-222.
 literatura comercial, 72, 84-85, 178, 168, 194.
 literatura instructiva, 117-128.
Lobo negro, un skin, 124.
 lomo, 39.
Los tres mosqueteros, 132, 219.
 Lucas, George, 223, 225.

- marcador temporal, 53-57, 60, 66.
Marco, 169.
 Mattel, 209.
Matrix, 166.
Manolito Gafotas, 183-188.
 mediador, 27, 30, 129, 192-194, 207, 222, 225-226.
Men in Black, 214.
 motivo, 51, 102-105.
Mulan, 212.
 mundo posible, 70-71, 188, 212, 220, 239-240.
 narración oral, 87-92, 133, 144-145, 168, 217, 219, 233.
 narración televisiva (vid. Serie)
 narrador, 62-66, 80-83, 85, 157-162.
Noche de viernes, 50, 124.
 paraliteratura (vid. literatura comercial)
 paratextos, 37-46, 79, 124, 148-151, 179-180.
 pausa, 66
Pepper Ann, 172-173.
 Perrault, Charles, 76.
 personaje, 67-69, 78, 81, 126, 138, 154-157, 202-203, 229-233.
 "Pesadillas", 178-183.
 políticamente correcto, 35, 114, 174, 154, 184.
Por siempre jamás, 115.
Pretty Woman, 115-166.
 programación televisiva, 168-170.
 prólogo, 33, 42, 196.
 protagonista, 68, 126, 155-156, 174, 182.
 psicoliteratura 123-128.
 receptor, 27, 32-33.
 repetición, 127, 169, 175.
 ritmo narrativo, 140-141.
Scream, 183.
Sé lo que hicisteis el último verano, 183.
sensación de vivir, 127, 176.
 serie, 72, 75, 127, 168-177, 183.
 situación final, 48-51, 141, 153-154, 181, 200.
 situación inicial, 48-51, 54-55, 137, 168, 176, 181, 197.
Star Wars, 166, 222, 242.
Struwwelpeter (Pedro Mele-nas), 34, 118-123.
 sumario, 66, 144, 197.
También puedes morirte en primavera, 124.
 televisión, 127, 145, 187-188.
 tiempo verbal, 54-62, 81.
 tiempo narrativo, 51-62, 65-66.
 título de capítulo, 41, 135-137, 150-151, 199
 título de libro, 41, 124, 135, 148, 180, 197-198.

Toy Story, 210, 220.

Un verano para morir, 124.

Verne, Jules, 133-134.

Viernes 13, 183

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, JEAN-MICHEL (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan, p. 45-74.
- ADAM, JEAN-MICHEL y CLARA-UBALDINA LORDA (1999) : *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística
- ALBALADEJO, TOMÁS (1986): *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- BOBES, MARÍA DEL CARMEN (1992): *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*. Madrid: Editorial Gredos.
- BOBES, MARÍA DEL CARMEN (1993): *La novela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BOYER, ALAN (1992): *La paralittérature*. Paris: Presses Universitaires de
- BRYMAN, ALAN (1995): *Disney and his World*. New York: Routledge.
- BUSQUET, JORDI (1998): *El sublim i el vulgar. Els intel·lectuals i la "cultura de masses"*. Barcelona: Proa.
- CALSAMIGLIA, HELENA y AMPARO TUSON (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CAMARENA, JUAN «El cuento popular», en AAVV (1995): «Literatura popular. Conceptos, argumentos y temas». *ANTHROPOS* 166/167 (mayo-agosto). Barcelona: Editorial Anthropos.
- CARPENTER, HUMPHREY y MARI PRICHARD (1995): *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (1983): «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia». *Infancia y Aprendizaje* 23, p. 55-74.
- CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (1989): «El tiempo histórico (TH) en el aula», en POZO, J.I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (ed.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, p. 105-137.
- CENDÁN PAZOS, FERNANDO (1986): *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Salamanca: Fundación Sánchez Ruipérez.
- CERRILLO, PEDRO y JAIME GARCÍA PADRINO (1995): *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, PEDRO y JAIME GARCÍA PADRINO (1990): *Literatura infantil*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, PEDRO (2001): "Concepto y caracterización de la literatura infantil", en CERRILLO, PEDRO y JAIME GARCÍA PADRINO: *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 78-94.
- CERRILLO, PEDRO C., ELISA LARRAÑAGA y SANTIAGO YUBERO (2002): *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHARTIER, ROGER (1993): *Libros, lecturas y lectores en la Edad Media*. Madrid: Alianza Universidad.
- CHILLÓN, ALBERT (1999): *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- COLOMER, TERESA (1998): *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COLOMER, TERESA (dir.) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COUÉGNAS, DANIEL (1992): *Introduction a la paralitterature*. París: Editions du Seuil.

- ECO, UMBERTO (1985): *Dels miralls i altres assaigs*. Barcelona: Destino.
- ECO, UMBERTO (1990): *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani.
- EPSTEIN, JASON (2001): *La industria del libro*. Barcelona: Anagrama.
- ESCAPIT, ROBERT (1968): *La revolución del libro*. Madrid: Alizanza Editorial.
- ESCAPIT, ROBERT (1971): *Sociología de la literatura*. Barcelona: Oikos-tau.
- ESCOLAR, HIPÓLITO (1988): *Historia del libro*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- EVEN-ZOHAR, ITAMAR (1997): “Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas”, en IGLESIAS SANTOS, MONTSERRAT (ed.) (1999): *Teoría de los polisistemas*. Madrid: ArcoLibros, p. 23–52
- FERNÁNDEZ MOSTAZA, ESTHER (1999): “La societat (I): el procés de socialització”, en CARDÚS I ROS, Salvador (coord.): *La mirada del sociòleg*. Barcelona. Editorial Proa.
- FERNÁNDEZ, VICTORIA (1989): Editorial, *Cuaderno de Literatura Infantil y Juvenil* 4 (marzo).
- FUSTER, JOAN (1992): *L'aventura del llibre català*. Barcelona: Empúries.
- GÁRATE LARREA, MILAGROS (1994): *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo Veintiuno editores, p. 189-196.
- GARCÍA BERRIO, ANTONIO (1989): *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA JIMÉNEZ, JESUS (1996): *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA PADRINO, JAIME (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea (1885-1985)*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- GARRALÓN, ANA (2001): *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.

- GARRIDO DOMÍNGUEZ, ANTONIO (1993): *El texto narrativo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GENETTE, JEAN (1989): *Figuras III*. Barcelona: Editorial Lumen.
- GENETTE, GERARD (1987): *Seuils*. París: Éditions du Seuil.
- GELIS, JUAN (1985): «La individualización del niño», *Historia de la vida privada* 3. Madrid: Taurus.
- GIROUX, HENRY (2000): “¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?”, STEINBERG, SHIRLEY y JOE L. KINCHELOE (ed.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ REQUENA, JESÚS (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- HASTINGS, WALLER (1993): “Moral Simplification in Disney’s *The Little Mermaid*” *The Lion and The Unicorn* 17, p. 83-92.
- HUNT, PETER (ed.) (1995): *Children’s Literature an Illustrated History*. Oxford: Oxford University.
- HÜRLIMANN, BETTINA (1968): *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Editorial Juventud.
- KLEIN, NAOMI (2001): *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LLOPART, DOLORS (1985): *La cultura popular a debat*. Barcelona. Editorial Altafulla.
- LLUCH, GEMMA (1996): “Clàssics del segle XX”, en *Escola catalana* núm 334, p. 8-10.
- LLUCH, GEMMA (1998): *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- LLUCH, GEMMA (ed.) (1999a): *De la narrativa de tradició oral a la literatura per a infants. Inventar una tradició*. Alzira: Bromera.
- LLUCH, GEMMA (1999b): “Los noventa, ¿nuevos discursos narrativos?”, *Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares, Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 57-72.

- LLUCH, GEMMA (1999c): "Els programes televisius adreçats als infants", BENET, V. (ed.): *Relat i espectacle: serialitat i representació del cos en els audiovisuals*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, p. 21-37.
- LLUCH, G. (2001): "La programació dels aprenentatges literaris", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 25 (juliol-agost-setembre), p. 9-18, Barcelona.
- LURIE, ALISON (1998): *No se lo cuenten a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE y VICENT SALVADOR (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem Edicions (Adaptación del libro de Dominique Maingueneau, *Eléments de linguistique pour le text littéraire*. París : Dunod, 1993).
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ ENRIQUE (2001): *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra
- MENDOZA, ANTONIO (2002): "La multiplicitat de referents", en COLOMER, TERESA (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle d canvis*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, cap. 5.1.
- NASH, WALTER (1990): *Language in popular fiction*. London: Routledge.
- NICOLÁS, MIQUEL (1998): *La història de la llengua catalana: la construcció d'un discurs*. València/Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- NIKOLAJEVA, MARIA (1996): *Children's Literature Comes of Age*. New York and London: Garland Publishing.
- OLRIK, AXEL (1992): *Principles for oral narrative research*. Bloomington: Indiana University Press.
- ONG, WALTER (1982): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, GANNA (2000): *Le roman pour la jeunesse*. Bern: Peter Lang.

- PISANTY, VALENTINA (1993): *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- PROPP, VLADIMIR (1972): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- PUJALS, GEMMA y CELIA ROMEA (Coord.) (2001): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- PUJOL, JOSEP MARIA (COORD.) (2002): "Benvingut al club de la sida" i altres rumors d'actualitat. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- REYNOLDS, KIMBERLEY (1994): *Children's Literature in the 1890s and the 1990s*. Plymouth; Northcote House Publishers.
- ROSSELLÓ, RAMON (1999): *Anàlisi de l'obra teatral (teoria i pràctica)*. València/Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- ROVIRA, TERESA (1988): «La literatura infantil i juvenil», *Història de la literatura catalana* 11. Barcelona: Ariel.
- SATUÉ, ENRIC (1998): *El diseño de libros del pasado, del presente y tal vez del futuro*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SAYERS, A. (1965): «Walt Disney accused», *Horn Book* (diciembre) p. 602-611.
- SHAVIT, ZOHAR (1986): "La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños", IGLESIAS, MONTSERRAT (1999): *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco/Libros, p. 145-181.
- STEPHENS, JOHN (1992): *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.
- STEINBERG, SHIRLEY R. y JOE L. KINCHELOE (comp.) (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- THOMAS, BOB (1997): *Walt Disney: an American original*. New York: Hyperion.
- VALRIU, C. (1994): *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: La Galera.

- VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- WOOD, NAOMI (1996): "Domesticating Dreams in Walt Disney's *Cinderella*", en *The Lion and The Unicorn* 20, p. 25-49.
- ZABALBEASCOA, PATRICK (2000): "Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney", RUZICKA, V. et alii *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Servicio de Publicacións. Universidade de Vigo, p. 19-30.
- ZIPES, JACK (1994): *Fairy Tales as Myth as fairy Tale*. Kentucky: The University Press of Kentucky.

- 1.- **Adivinanzas Populares Españolas
(Estudio y Antología)**
- 2.- **Cancionero musical
de Castilla-La Mancha**
- 3.- **El intertexto lector**
- 4.- **Narración infantil y discurso
Estudio lingüístico de cuentos
en castellano e inglés.**
- 5.- **Así pasaron muchos años...
(En torno a la literatura
infantil española)**
- 6.- **Libros, lectores,
y mediadores**
- 7.- **Análisis de narrativas
infantiles y juveniles**





Análisis de narrativas infantiles y juveniles

En *Análisis de narrativas infantiles y juveniles* proponemos un modelo ecléctico para entender cómo funcionan las narraciones dirigidas a niños y adolescentes desde el análisis del discurso. Partimos de los mismos métodos aplicados a otras literaturas pero sin olvidar las particularidades de la infantil. La primera parte del libro describe este modelo y la segunda lo aplica a diferentes narraciones.

Hemos elegido aquellas narraciones que pueden funcionar como un patrón de los relatos orales, de los literarios, los televisivos y los cinematográficos. Porque Fernando Alonso, Walt Disney, Jules Verne, Heinrich Hoffman, Roald Dahl, o *Star Wars*, *Indiana Jones*, *Pesadillas*, *Manolito Gafotas*, *La Cenicienta* tienen en común una forma de narrar literaria o comercial, escrita o audiovisual, antigua o actual, local o global, pero siempre eficaz y representativa de una manera de contar historias que gusta, entretiene, educa o ayuda a crear una competencia literaria y narrativa.

ISBN 84-8427-258-3



 Caja
Castilla
La Mancha
Obra Social
y Cultural

CEPLI
CENTRO DE DIFUSIÓN DE PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL 

Digitized by Google