



EL DESENLACE DE LOS CUENTOS COMO EJEMPLO DE LAS FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

TERESA COLOMER MARTÍNEZ *

RESUMEN. Se esquematizan en tres las funciones que cumple la literatura infantil en el contexto sociocultural actual: el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria; la incorporación de los niños al imaginario de su colectividad, y la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura. Para cumplir estas funciones, la literatura infantil se relaciona con las características del contexto en el que se produce. Para dar cuenta de la interdependencia entre los valores educativos y las formas artísticas adoptadas en cada contexto se utiliza aquí como ejemplo el análisis de los finales de los cuentos en las narraciones actuales.

ABSTRACT. This article deals with three different functions of children's literature in present-day social contexts. Firstly, language learning and the basic literary forms through which individuals develop their interpretative skills during their education; secondly, the children's incorporation into the imaginary world of those around them; and thirdly, the socialization of new generations in the values and behaviours of their culture. In order to achieve these functions, children's literature interacts with its context. To illustrate this, I focus on the analysis of the endings of contemporary short stories in order to show the interdependence between the educational values and the art form adopted in each context.

LAS FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Desde que nacemos, vivimos inmersos en el uso artístico de las palabras. No parece ningún secreto que estamos rodeados de historias que la televisión, el cine o las

personas de nuestro alrededor cuentan con gran profusión. También oímos o utilizamos con frecuencia juegos de palabras, efectos rimados, canciones o expresivas imágenes verbales. Con todas estas acciones se produce a menudo un efecto estético y gratuito que nos induce a

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

escuchar con atención, a intervenir en el juego o a meditar un verso.

Los niños y niñas nacen con esta predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza. Cuando, a mediados del siglo XX, los psicolingüistas empezaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la forma en que los humanos intentan dar sentido a las cosas, no estaban especialmente preocupados por la literatura. Pero muy pronto advirtieron que la literatura siempre se hallaba presente. En los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo en solitario las cadencias y palabras que habían oído, en la insistencia por volver a saltar sobre el regazo adulto al ritmo de una cancioncilla o por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que introducían en las historias inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o las formas verbales en pasado que utilizaban tempranamente para contar.

La literatura infantil, tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna comunidad humana ha osado perderse. De esta manera, la literatura para los niños constituye una verdadera «escalera» que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística. En los cuentos y poemas que se dirigen o comparten con ellos se introducen tramas cada vez más complicadas, personajes más numerosos, perspectivas narrativas menos habituales, progresivas ambigüedades entre los planos de fantasía y realidad, finales menos esperables, géneros

literarios que se van multiplicando, etc. Esa escalera de complicaciones ofrece a sus lectores una «barandilla» para facilitar su ascenso. Se coloca a la altura de los receptores al mismo tiempo que tira de ellos y les sostiene en su ascenso. Es el caso, por ejemplo, de los libros para primeros lectores que utilizan la imagen, la fragmentación en secuencias cortas o los recursos de repetición-variación de las frases para facilitar la lectura autónoma de unos niños que, con seis o siete años, poseen poca habilidad lectora pero una capacidad ya bastante notable para entender historias (Colomer, 1999).

¿Para qué sirve todo este esfuerzo colectivo con el fin de que los niños y niñas se incorporen a la literatura?

LA ENTRADA EN EL IMAGINARIO COLECTIVO

Una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario humano configurado por la literatura. El término «imaginario» ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas. Se trata de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales: el círculo como imagen de perfección, las cenizas como expresión de desolación, el viaje por agua como fórmula de traspaso a otro mundo, etc. Estas imágenes, temas y motivos literarios permiten que los individuos puedan utilizarlos para dar forma a sus sueños, encarrilar sus pulsiones o adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad.

Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica tuvo el papel principal en destacar la importancia de los cuentos en la construcción de la personalidad a través del uso de la literatura. Concretamente, Bruno Bettelheim utilizó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió, a finales de los años setenta, la reflexión sobre el papel del folclore como un material literario sabiamente seleccionado y filtrado a través de los siglos para responder a los conflictos psicológicos propios de la etapa infantil. En muchas ocasiones, los auténticos cuentos populares inquietan a los adultos por la violencia y crueldad que contienen. Pero, en cambio, no parece que eso haya impresionado en gran medida a los niños que reciben de forma inconsciente los mensajes simbólicos que los impregnan. Se trata de mensajes como el que reafirma que «si nos esforzamos lo suficiente, siempre podremos salir victoriosos» o motivos que permiten manejar conflictos básicos al desplazar, por ejemplo, los sentimientos ambivalentes en relación con la madre hacia la figura de las madrastras.

Los niños se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través del folclore y las historias que se les explican, desde los personajes diminutos, como Pulgarcito o los enanitos, a la existencia de ficción de los anillos mágicos o de los bosques adormecidos. Eso les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender muchas alusiones culturales de su entorno y experimentar el indudable placer del reconocimiento de esos elementos a lo largo de la lectura de nuevas obras. Normalmente, todo el mundo a su alrededor conoce el cuento de Caperucita, el argumento de Romeo y Julieta, la connotación de los

colores asociados a las emociones, el uso de los animales humanizados para hablar de los defectos y virtudes de las personas o las posibilidades de los espejos para representar realidades distintas (ocultas, paralelas, etc.). Saber que todo el mundo comparte ese conocimiento es lo que permite utilizarlo para explicarse ante los demás, añadirle nuevos matices en una nueva versión o entender mejor lo que se nos quiere comunicar. Algunos de los motivos y elementos del imaginario parecen ser universales, otros pertenecen a un área cultural y otros son propios de una cultura concreta. Entre todos ayudan a los pequeños a construir sus distintos niveles de pertenencia al sentirse formando parte del espectro que va desde su cultura más próxima hasta su constitución como parte de la humanidad.

EL APRENDIZAJE DE MODELOS NARRATIVOS Y POÉTICOS

Una segunda función de la literatura infantil es la de facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura. Sin demasiadas programaciones escolares, métodos específicos o ejercicios sistemáticos, los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos, en las expectativas sobre lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de géneros narrativos o poéticos determinados, en el abanico de figuras retóricas disponibles, etc. Así, un cuento encadenado o uno acumulativo, un conjuro o una adivinanza, una personificación o un héroe épico, una metáfora o las posibilidades juguetonas de una polisemia serán cosas

familiares mucho antes de que nadie se haya preocupado de catalogarlas bajo la etiqueta de estos nombres.

Por eso, es importante que la experiencia literaria de los niños y niñas sea muy variada, tanto si pensamos en las actividades –juegos de regazo, de corro, narraciones, adivinanzas, etc.– compartidas con ellos, como si atendemos a los libros que ponemos a su alcance –libros-juego, de imágenes solas, álbumes, cuentos de géneros variados, canciones, poemas, fábulas, relatos psicológicos, de humor, del mundo al revés, de aventura y un largo etcétera que debería llevarnos a examinar detenidamente los estantes de la librería infantil para ver si ya figuran ahí.

LA SOCIALIZACIÓN CULTURAL

Una tercera función ejercida por la literatura infantil es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo. Al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino los valores que se atribuyen a todas esas cosas: qué se considera correcto o mal hecho, bello o asqueroso, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar, etc. En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de trasgredirlas según las variables de cada situación.

En realidad, los primeros libros escritos deliberadamente para niños se colocaron deliberadamente en este ámbito. Cumplían una función didáctica que se proponía enseñar a comportarse, señalar la forma de ser obedientes, caritativos o bien educados. Lo habitual, cuando prima esta función, es que los libros se alejen de la verdadera acción educativa de la literatura, ya que es muy difícil que ésta pueda ejercer su influencia desde unas premisas tan superficiales y explícitas para el lector. Sin embargo, y a pesar del tiempo transcurrido, cabe resaltar que una gran parte de los libros actuales continúan porfiando en este intento aleccionador. Lo que ha cambiado es que hoy en día los valores son distintos y los libros se proponen ahora enseñar la manera de ser imaginativos, solidarios o cívicos.

No hay nada que objetar si se desea dar a los niños libros que reflejen situaciones y conflictos propios del mundo moderno, como por ejemplo las nuevas formas familiares, los flujos migratorios o la creciente atención a conflictos psicológicos infantiles como las pesadillas y miedos nocturnos. El problema es que ello se realice «desde la literatura» y no se vea determinado por objetivos didácticos, por decirlo de forma simplificada. De todas maneras, cabe señalar que tampoco vale magnificar la función de transmitir valores, como tendemos a hacer los adultos, ni pensar en efectos mecánicos de traspaso entre los modelos presentados y los niños lectores. Por una parte, porque los libros son sólo «una» de las múltiples fuentes de socialización que combinan los niños durante su crecimiento. Por otra, porque lo que quisiera decir la historia, lo que dice realmente y el sentido que, finalmente, va a darle el receptor son cosas que muy a menudo no concuerdan.

Las sociedades occidentales actuales tienen una amplísima producción de

libros infantiles capaz de cumplir todos estos propósitos culturales que acabamos de esquematizar en tres funciones. Los niños y niñas sienten curiosidad y placer por estas formas de arte y ficción. Ésta es la auténtica motivación que puede llevarles a convertirse en lectores. Ahora bien, para que ello ocurra es preciso que se cumplan tres condiciones:

- La primera es que noten que los adultos también consideran la literatura y los libros como algo interesante y placentero, puesto que los niños desean crecer y hacer lo que parece funcionar en el mundo de los mayores.
- La segunda es que reciban una ayuda suficiente y sostenida para aprender a leer y llegar a ser autónomos en su lectura, puesto que leer no es fácil y requiere esfuerzo.
- La tercera es que los libros que lean sean lo bastante buenos para continuar manteniendo la idea de que vale la pena hacerlo.

Hay un tiempo –poco más de diez años– y un número de obras –pongamos unas quinientas como mucho– para que los pequeños recorran este itinerario. Así pues, es necesario elegir muy bien los libros y pensar buenas maneras de acompañar a las nuevas generaciones en el viaje que la literatura les construye y les ofrece «desde el hogar hasta el mundo».

EL CONTEXTO EDUCATIVO Y ARTÍSTICO: EL EJEMPLO DEL DESENLACE

Hasta la década de los años setenta, podía afirmarse que lo esperable en los cuentos infantiles es que teminaran «bien». El protagonista podía caer en poder de una bruja y estar a punto de ser devorado, como pasa en *Hansel y Gretel* de los

hermanos Grimm, podía ser separado de su familia y entorno para ir a servir a la ciudad, como ocurre en *Heidi* de Johanna Spiry, o podía verse obligado a sobrevivir como un *robinson* adolescente en *Dos años de vacaciones* de Jules Verne. Pero, por mucho que el lector se hubiera horrorizado, llorado o estado en tensión, podía tener la seguridad de que al final de la lectura experimentarían un alivio definitivo. El conflicto desaparecería para siempre y el lector podría emerger de su viaje literario con la satisfacción de la felicidad obtenida.

Precisamente, el desenlace positivo de los cuentos populares fue uno de los aspectos más valorados por los psicólogos que se dedicaron a analizar la literatura infantil a lo largo del siglo XX. Bühler, por ejemplo, ya lo hizo en 1918 y la obra de Bettelheim (1975) lo resaltó especialmente. El psicoanálisis hizo tanto énfasis en la virtud tranquilizadora del final que ello le llevó a rechazar rotundamente los escasos desenlaces de la literatura infantil que no resultaban nítidamente positivos, como ocurre con algunos de los cuentos de Andersen, como la *Pequeña vendedora de fósforos* o *El soldadito de plomo*, dominados por las corrientes románticas de su época. Por razones semejantes, los educadores abandonaron los antiguos cuentos didácticos que terminaban con el castigo de los protagonistas que se habían portado mal, un castigo que debía servir de lección a los pequeños lectores al enseñarles la manera en la que no debían comportarse.

Pero, a pesar de este consenso de partida, la literatura infantil y juvenil moderna ha ido ampliando las posibilidades narrativas con la utilización de diferentes tipos de finales. Ya no son siempre felices ni se dividen en una simple dicotomía entre acabar bien, si el protagonista se ha portado correctamente, o acabar mal, si se ha saltado las normas. En realidad, sólo

un 60% aproximadamente de las obras de calidad de la década de los años ochenta continuaba la tradición de resolver el conflicto inicial haciéndolo desaparecer. La desviación de la norma convencional del género en una proporción tan alta (casi un 40%) resulta verdaderamente espectacular ya que el final de los cuentos supone un elemento decisivo tanto para otorgar sentido a la narración, como para provocar la reacción emotiva del lector.

Este aspecto resulta muy revelador, pues, de los cambios habidos en la literatura infantil y juvenil durante las últimas décadas y puede servirnos para ejemplificar el modo en el que los cuentos se adaptan a su contexto para seguir cumpliendo las funciones atribuidas a la educación literaria de los niños que acabamos de señalar. Así que podemos preguntarnos: *¿por qué las historias*

infantiles han sufrido estos cambios en nuestras sociedades occidentales?

Por lo pronto, si se analizan las obras que se apartan de la norma habitual, puede verse que se han adoptado tres nuevas posibilidades básicas de desenlace:

- la aceptación y asunción del conflicto por parte de los personajes dentro de unas nuevas coordenadas de vida
- los finales abiertos que nos dejan sin saber cómo termina el conflicto planteado
- los finales negativos que dejan el conflicto sin solucionar.

En el cuadro I puede verse la proporción en la que se produce cada una de estas soluciones narrativas, tanto en su conjunto, como en cada grupo de edad de los destinatarios¹.

CUADRO I

Desenlace	5-8	8-10	10-12	12-15	Global
Tradicional positivo: desaparición del conflicto	71,88%	79,10%	60,00%	40,43%	63,68%
Final positivo: asunción del conflicto	6,25%	8,95%	18,18%	25,53%	14,92%
Final abierto	15,62 %	10,45% 1,50%	20,00%	25,53%	17,42%
Final negativo	6,25% 15,62%	1,50%	1,82%	8,51% 25,53%	3,98%
	100%	100%	100%	100%	100%

(1) Los datos provienen del análisis de los distintos elementos constructivos de doscientas narraciones infantiles y juveniles publicadas en España entre 1977 y 1990 y destacadas por su calidad por la crítica especializada. T. Colomer: *La formación del lector literari*. Barcelona, Barcanova, 1998 (trad. cast.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid, Anaya).

Como puede verse aquí, la presencia de los nuevos tipos de finales aumenta a lo largo de los grupos de edad de los lectores destinatarios, de manera que la ficción para adolescentes es la que más se aparta del final tradicional, tanto en su resultado global, como en cada una de las nuevas opciones adoptadas. Es un resultado que confirma la idea de «escalera» que hemos indicado, la idea según la cual los recursos narrativos utilizables y las exigencias de lectura aumentan progresivamente a medida que los lectores crecen y adquieren competencia literaria.

Sin embargo, también podemos ver algo más: que la evolución hacia la complejidad narrativa no es estrictamente gradual. En el caso del desenlace, el rasgo narrativo específico que estamos analizando, la excepción se sitúa en una presencia de finales abiertos y negativos en las obras dirigidas a los primeros lectores significativamente más numerosa que la de la etapa siguiente, la de los lectores de ocho a diez años.

Una posible explicación es que ese resultado anómalo se produce porque los libros para primeros lectores son un género reciente en la historia de la literatura infantil. Antes, los libros infantiles se dirigían sólo a los niños que ya sabían leer. Mientras no sabían, mientras estaban aprendiendo en las «cartillas» y abecedarios, se suponía que las historias se las leerían y contarían los adultos. Pero la manera de enseñar a leer en la escuela fue cambiando y, a partir de los años setenta, empezó a sentirse con fuerza la necesidad de usar cuentos «de verdad» y no sólo materiales didácticos. Urgía, pues, tener libros pensados para niños con muy poca habilidad lectora. Los autores se encontraron entonces con que no tenían unos modelos a seguir que hubieran configurado ya una tradición en la literatura infantil. Por ello, los libros para principiantes resultaron más propicios a la innovación.

Por supuesto, también a la innovación en los finales. Nos hallamos, pues, ante un ejemplo de las variaciones y contradicciones que se producen, por distintas causas, durante el itinerario ascendente de lectura ofrecido por los libros.

Una vez constatada la relación del final con la función de aprendizaje progresivo de modelos narrativos, vamos a analizar las razones que parecen abonar la extensión cuantitativa de cada uno de esos nuevos finales.

LA ACEPTACIÓN DEL CONFLICTO: UNA NUEVA VERSIÓN DEL FINAL FELIZ

Si un personaje se ha perdido, se enfrenta a un dragón o debe encontrar una planta mágica, el conflicto se sitúa en el espacio exterior y el personaje puede eliminarlo. Pero en los libros actuales el conflicto proviene muy a menudo del propio interior del personaje, lo causa su agresividad, celos o intolerancia, por ejemplo. O bien se produce por su encuentro con las adversidades inevitables de la vida; con la enfermedad, la muerte o el desamor, pongamos por caso. Difícilmente puede pensarse entonces que exista un desenlace feliz que borre las causas del conflicto de un plumazo.

Ello ha llevado a buscar una nueva versión de final «positivo»: se brinda al lector la idea de que el protagonista ha terminado por asumir que las cosas son así y ha hallado vías para superarlas. Para que la literatura infantil haya aceptado esta solución han tenido que pasar dos cosas:

- En primer lugar, que haya habido una cierta ruptura de la protección infantil existente hasta entonces sobre los temas que pueden abordar los libros. Es decir, que no se considere que determinados pro-

blemas no tienen cabida en esa literatura justamente porque su solución no puede ser estrictamente feliz.

- En segundo lugar, que el propósito moral que se persiga sea precisamente el de incrementar la capacidad de los niños para enfrentarse a problemas internos. Esta perspectiva educativa ha ido ganando terreno porque, a lo largo del siglo XX, las dificultades vitales de los individuos de las sociedades occidentales han dejado de situarse en la supervivencia material y externa para ubicarse en las relaciones personales y en la gestión de las emociones y sentimientos. Por ello, la literatura ha ido concediendo cada vez mayor atención a este tipo de conflictos y, tal como hizo en su momento la literatura de adultos, los cuentos infantiles modernos han puesto en primer plano la descripción de los procesos internos de los personajes.

El tema de la muerte, por ejemplo, muestra con claridad el proceso de psicologización sufrido por la literatura infantil. A decir verdad, la muerte hacía acto de presencia en los relatos tradicionales para niños con bastante frecuencia. Suponía el desencadenante de la acción, forzaba a los huérfanos a tomar la iniciativa o resolvía la salida de escena de personajes que ya habían cumplido su función en la obra. En último extremo, cuando la muerte constituía un tema central, la literatura infantil resolvía la contradicción ofreciendo a los protagonistas la posibilidad de reunirse con sus seres queridos en el más allá, tal como ocurre en *Marcelino, pan y vino* de Marcelino Sánchez Silva, pongamos por caso.

Pero en la literatura infantil actual la muerte se aborda como tema principal con mayor frecuencia y no acostumbra a recurrirse al más allá. Lo que se dirime es, precisamente, su falta de solución y el sentimiento interno de pérdida que aqueja a los protagonistas. La salida del conflicto tiene que pasar entonces necesariamente por la maduración del personaje, es decir, por la adquisición de la capacidad de aceptar y controlar los sentimientos negativos suscitados por la situación de duelo que se describe. En *Nana vieja*², una abuela y su nieta se despiden delicadamente una de la otra. La abuela deja a la cerdita protagonista su amor por las cosas buenas de la vida como consuelo, mientras que el afecto mutuo y la dignidad ante lo inevitable dan salida emocional al lector a través de distintos recursos narrativos como la elipsis o la serenidad de las escenas descritas.

Constatar que los finales han cambiado en este sentido nos sirve, pues, para ver un rasgo importante de la literatura infantil y juvenil propia de nuestra época: la extensión hacia los temas psicológicos y el propósito de enseñar a los niños que el conflicto personal no puede evitarse, sino que forma parte de la vida. Lo que se busca del joven lector es que aprenda la forma de incrementar su capacidad de asumirlo a través de una nueva propuesta de valores que incluyen mayoritariamente la comunicación y el afecto de los demás, así como el recurso a mecanismos compensatorios que, según el tema tratado, acostumbran a ser la fantasía o la desdramatización humorística.

(2) M. WILD; R. BROOKS: *Nana Vieja*. Caracas, Ekaré, 2000.

EL FINAL ABIERTO

El aumento de los finales abiertos se debe principalmente a la voluntad de reflejar una realidad más compleja que antes, en la que las cosas no se solucionan del todo o para siempre. El grado de obertura del final puede ser más o menos acentuado. En cualquier caso, es preciso que afecte a aspectos sustanciales de la obra si vamos a considerarlo como tal. De hecho, ésta es la forma de desenlace preferida por los autores que han abandonado la norma del final feliz. Incluso puede decirse que muchas obras psicológicas que se situarían en el apartado anterior presentan un cierto grado de final abierto, ya que terminar aceptando el conflicto deja siempre en suspenso la incógnita de saber cómo va a evolucionar más adelante la disposición de ánimo del personaje y, por lo tanto, se puede considerar que todo el bloque anterior de obras se hallan en algún punto determinado entre el final positivo y el abierto.

Ahora bien, si consideramos el final abierto de una forma más específica, podemos afirmar que esta opción se ha visto favorecida, en primer lugar, por otro tipo de ampliación en los temas tratados: la consideración de los temas sociales. A diferencia de las obras tradicionales, los conflictos sociales, como la tiranía, la emigración, la ecología o múltiples temas de actualidad casi periodística proliferan en los libros para niños y jóvenes. Cuando los autores han escrito sobre ellos, han necesitado recurrir a los finales abiertos. Y ello por dos razones:

- La primera, porque deben mantener la verosimilitud narrativa de un conflicto que no puede tener una solución positiva definitiva y sin matices, tal como muy bien sabe el lector a partir de su conocimiento social o histórico.

- La segunda radica en el intento educativo de fomentar la toma de conciencia social de los niños y niñas precisamente a partir de la incertidumbre del resultado. El mensaje consiste, entonces, en mostrar que las cosas no tienen por qué terminar bien si las personas –y el lector– no hacen algo por ello.

Sin embargo, el factor más importante para que los finales abiertos sean la desviación cuantitativamente más adoptada en los libros para niños es porque se suma aquí la potente voluntad de juego artístico propia de toda la literatura actual, tanto la infantil como la dirigida a los adultos. Y ése es un rasgo que hace aumentar de forma muy notable el recurso de ceder la última palabra al lector. Las obras que se basan en el humor y la imaginación predominan en la literatura actual y tienden a jugar con las expectativas y a apelar a la interpretación del lector hasta el último momento. Con mucha frecuencia se proponen dejarle sonriente o soñador sin poder precisar qué ha ocurrido y qué no en la historia que acaba de leer o especulando sobre cuál puede ser su continuación.

Muy a menudo, tanto los autores que denuncian temas sociales, como los que se declaran cómplices del lector, evitan una resolución clara de las expectativas narrativas para obligarle a ir más allá de la simple curiosidad argumental. Al frustrar al lector en su interés por saber cómo termina «realmente» la historia se pretende que disfrute prioritariamente de otros aspectos y que profundice en los niveles de significado de la obra, aunque sea retrospectivamente. Como dice, fusionando recursos literarios y morales, el narrador de *Filo entra en acción* de Christine Nöstlinger en el título del último capítulo:

En el que no se llega a ningún «final feliz», porque una historia «policíaca»

como ésta no puede tener «final feliz». A no ser que haya lectores tan duros e insensibles que sólo les interese saber quién era el ladrón (Nösltinger: *Filo entra en acción*. Madrid, Espasa Calpe, 1983, p. 204).

Analizar el uso de los finales abiertos revela así que los libros infantiles y juveniles han cambiado, no sólo porque traten nuevos temas con nuevos propósitos morales, igual que en el apartado anterior, sino también porque desean propiciar aprendizajes más sutiles y directamente artísticos, como el aprendizaje de la ambigüedad, los niveles de significado y el juego literario, alineándose así en tendencias propias de nuestra época.

EL FINAL NEGATIVO

Los finales negativos suponen la elección narrativa que más impacta al lector al romper tajantemente sus expectativas o herirle a través de su identificación con personajes que no hallan salida. Una vulneración tan fuerte de la norma sólo se utiliza cuando se desea producir un efecto muy intenso, ya sea humorístico, ya dramático. Los autores tienen una conciencia tan elevada de hallarse en los límites de lo que se considera adecuado para los niños y adolescentes, que llegan a hacer explícito el debate sobre su opción. Así, en *El hombrecillo vestido de gris* de Fernando Alonso, se ofrecen dos finales posibles para que el lector elija el que prefiera. Sin embargo, el narrador se apresura a señalar que el final feliz sólo supondría un consuelo en el nivel de la ficción y, por lo tanto, el comentario constituye un simple atenuante gracias al cual el autor se atreve a abordar la falta de solución en una obra destinada al público infantil:

La historia termina así. Así de mal. Así de triste. La vida pone a veces finales

tristes a las historias. Pero a muchas personas no les gusta leer finales tristes; para ellas hemos inventado un final feliz (Alonso: *El hombrecillo vestido de gris*. Madrid, Alfaguara, 1978).

Como no podía ser de otro modo, la discusión sobre la conveniencia de utilizar finales negativos ha sido especialmente dura cuando los libros van destinados a los lectores de menor edad. Fue el caso, por ejemplo, de *!Ahora no, Fernando!* de David McKee. Este cuento plantea la situación, bien conocida por los niños, de un pequeño Fernando a quien sus padres, ocupados en sus tareas, no prestan ninguna atención. Ante la indiferencia paterna, el niño avisa de que hay un monstruo en el jardín que puede devorarlo. Y eso es lo que ocurre efectivamente, sin que los padres noten en ningún momento que el monstruo ha sustituido a su hijo en la vida familiar.

Puede objetarse que, en realidad, se trata de una fantasía de Fernando, ya que le vemos señalando el peligro antes de que nos conste que haya visto al monstruo. Pero eso no hace disminuir la denuncia de la situación familiar, ya que, en último término, se trataría de un recurso fallido del protagonista para captar la atención de sus padres. Tampoco la disminuye el considerar el cuento como una ficción dirigida a los adultos que pueden ver a los niños como pequeños monstruos molestos, porque de lo que se trata es de considerar la lectura que los niños hacen de esa historia dirigida a ellos, en principio. Así, pues, hay que concluir que la desaparición del protagonista en plena narración y el final negativo resultan rasgos tan poco habituales, que sólo el humor que domina todo el relato permite utilizarlos.

Y ésa es la vía adoptada efectivamente por la literatura infantil y el aspecto que deseamos resaltar aquí. El dato más sorprendente del cuadro sobre el desenlace

que hemos visto antes era que los finales negativos se situaban en los extremos de edad, es decir, que se dirigían casi exclusivamente a los primeros lectores y a los adolescentes. Pero, si se analizan las obras en las que aparecen, puede verse que el final negativo se asocia siempre con el humor y el juego en el caso de los pequeños, mientras que en la novela juvenil o en álbumes complejos, como *La isla* de Armin Greder³, normalmente se halla al servicio del impacto emocional, especialmente cuando se tratan temas sociales.

En este último caso, se trata simplemente de otra vuelta de tuerca respecto del mensaje de toma de conciencia al que hemos aludido al hablar de los finales abiertos. Tanto en el *Mecanoscrito del segundo origen* de Manuel de Pedrolo⁴ como en *Hermano en la tierra* de Robert Swindells se describe una hecatombe nuclear. Pero, mientras en el primero se nos deja la incógnita, y la esperanza, de que los humanos podrán sobrevivir, en el segundo no hay duda de que no podrá ser así. Y Swindells se dirige a los lectores para decirles al respecto:

En alguna ocasión una mujer me dijo: «No me gusta su libro. No hay ninguna esperanza en él». Tenía razón. No hay esperanza en mi historia, porque se sitúa después de las bombas nucleares. La esperanza, la única, es que la generación de ustedes demuestre ser más sabia y más responsable que la mía, y que las bombas no sean arrojadas (Swindells: *Hermano en la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 220).

Con ello, podemos llegar a una nueva constatación: la introducción de nuevos recursos en la ficción infantil, como el de poder usar un final negativo, genera inmediatamente nuevos límites y barreras de protección, como la de asociarlo con el humor, aunque el tipo de límites que se colocan varía según la edad de los destinatarios.

FINALES MEZCLADOS

También puede pasar que los diferentes tipos de finales aparezcan mezclados. Lo más frecuente es que eso ocurra en virtud de la complicación estructural de las narraciones; por ejemplo, con la aparición de temas secundarios a partir de una cierta edad lectora, de modo que un tema acabe de una manera y otro de otra. En *No pidas sardina fuera de temporada* de Andreu Martín y Jaume Ribera⁵, la investigación detectivesca llega a buen puerto, pero el enamoramiento producido durante la aventura queda abierto y la obra termina con el protagonista adolescente instalado en su flamante despacho en espera del posible retorno de su amada.

Pero los finales también pueden mezclarse por la misma voluntad de ofrecer una imagen más compleja de la realidad que hemos visto en los apartados anteriores. Por ejemplo, en *Las brujas* de Roald Dahl, los protagonistas, un niño y su abuela, consiguen vencer a la convención de brujas inglesas y evitar su conjura contra los niños (final positivo). Pero esa victoria tiene como contrapartida que el

(3) A. GREDER: *La isla*. Salamanca, Lóguez, 2004.

(4) M. DE PEDROLO: *Mecanoscrit del segon origen*. Barcelona: Edicions 62, traducido en Diagonal/Ed. 62, 2002.

(5) A. MARTÍN; J. RIBERA: *No demanis llobarro fora de temporada*. Barcelona, traducido en Alfaguara, 1987.

niño queda convertido en ratón y que, por lo tanto, y tal como se nos recuerda explícitamente, su esperanza de vida es corta (final negativo). Se comunica al lector que el tiempo que les queda a ambos protagonistas van a dedicarlo a combatir a las brujas de otros países, pero no sabemos si tendrán éxito en ello (final abierto). En cualquier caso, este futuro lleno de aventuras no puede esconder que nos hallamos ante un ejemplo muy claro de la experimentación moderna con nuevas formas de desenlace. Tanto es así, que la versión cinematográfica de esta narración no se atrevió a asumirla y retrajo el final a fórmulas más tradicionales, haciendo que el niño recuperase su figura humana.

Otras veces es la tendencia a la búsqueda de complicidad y al juego con el lector, a la que también hemos aludido, la que provoca un doble final: el que el narrador explicita y el que el lector deduce. Es lo que sucede en *El pequeño Nicolás* de Goscinny, donde se exige al lector que entienda la distancia entre lo que pasa en la narración y lo que interpreta el protagonista como un recurso para el contraste humorístico:

¡Basta! ¡Cada uno a su sitio! No representaréis esta comedia durante la fiesta.

¡No quiero de ninguna manera que el señor director vea esto!

Nos hemos quedado con la boca abierta.

Ha sido la primera vez que hemos visto que la maestra castigase al director. (Sempé-Goscinny: *El pequeño Nicolás*. Madrid, Alfaguara, 1985, p. 95).

En este punto, cabe señalar que los libros infantiles actuales utilizan muy a menudo el texto y la imagen para conse-

guir el contraste en las interpretaciones. En muchos cuentos modernos, los elementos gráficos forman parte de la historia y no se ofrecen sólo como una mera ilustración del texto. Ello ocurre por el auge de la imagen en nuestras sociedades y por la idea de que en sociedades alfabetizadas las historias van a ser «vistas y leídas» más que «oídas». Así que es muy frecuente hacer que en el texto pasen unas cosas y en la imagen otras distintas. En lo que respecta al desenlace, libros como *Una pesadilla en mi armario* de Mercer Mayer⁶, por ejemplo, terminan el cuento con un final positivo en el texto –el niño durmiendo plácidamente en su cama con la pesadilla–, pero con un final abierto en la ilustración en la que vemos a una segunda y divertida pesadilla saliendo del armario.

Así pues, la proliferación de la mezcla de finales obedece también a rasgos propios de la literatura infantil y juvenil actual como la complicación estructural narrativa a partir de su extensión a lectores de mayor edad, el deseo educativo de mostrar una realidad compleja, la tendencia al juego con el lector y el auge y autonomía de la imagen en los libros.

EL DEBATE SOBRE EL DESENLACE

El uso de nuevos desenlaces ha estado acompañada de grandes polémicas sobre su idoneidad. La primera de ellas es del tipo más habitual en este campo: niega su conveniencia al cuestionar hasta qué punto esos elementos pueden ser entendidos o asimilados psicológicamente por los niños. Aquí se sitúa la discusión suscitada por *¡Ahora no, Fernando!*, por ejemplo, aunque su lectura parece haber disfrutado siempre de un gran éxito infantil.

(6) M. MAYER: *Una pesadilla en mi armario*. Pontevedra, Kalandraka, 2001.

En realidad, a lo largo de este debate ha ido extendiéndose la aceptación de los finales abiertos y de los negativos humorísticos, mientras que los mediadores mantienen muchas más dudas sobre el acierto de los finales negativos dramáticos.

Una segunda reacción denuncia que los finales de las obras realistas que acaban con la aceptación psicológica del conflicto ofrecen su mensaje moral como si fuese «directamente trasladable» a la realidad y el lector hubiera de tomar nota literalmente de cómo debe comportarse caso de enfrentarse a un conflicto parecido. Se argumenta que esas obras parecen dar por sentado que la capacidad de asumir los conflictos en la vida real proviene de la imitación de los personajes, de la percepción de su «ejemplaridad», cuando, bien al contrario, cabe pensar que el efecto educativo de los finales positivos tradicionales no provenía del hecho de que reflejasen la realidad (de que uno fuera a vencer a los ogros o hallara a su familia perdida) sino de la vivencia positiva que el lector experimentaba a través de la lectura, lo cual remite a un mensaje enormemente indirecto, tal como ya hemos señalado al principio al hablar de los cuentos populares.

Un tercer tipo de crítica objeta que los libros que debilitan el final en favor del simple juego literario, de series imaginativas inconexas (cosas que me gustan, tipos de emociones, colecciones de camas imaginarias, etc.) o de una narración psicológica basada en un «panorama» de la vida del protagonista (los problemas acumulados o transversales en su entorno familiar, escolar, vecinal, etc.) puede causar problemas en el interés del lector y en su aprendizaje narrativo.

El lingüista Raffaele Simone (1988) denominó «historias en forma de cono» a un texto «en el que todas las pistas (o casi todas) diseminadas mientras se avanza en el relato contribuyen a orientar al oyente hacia una determinada clase de conclusiones o, en algunos casos, hacia una sola conclusión específica» (p. 33), mientras

que denominó «historias en forma de cono truncado» a aquéllas en las que falta la tensión hacia el desenlace. Los textos ricos en tensión serían aquéllos en los que la distancia entre la capacidad de lector para prever cómo acabará la historia y el punto donde se encuentra es grande, pero no desalentadora. Y Simone defiende, precisamente, este tipo de narración «en forma de cono» como más pertinente para el aprendizaje narrativo de los niños y niñas, en contra de la tendencia actual hacia las escenas deslabazadas (donde da igual que pasen tres cosas o diez) o hacia las series acumulativas.

Señalar el tipo de debates suscitados en torno a los finales actuales nos permite explicitar otro rasgo propio de la literatura infantil actual. El hecho de que su valoración ya no se limita a los aspectos morales de los libros, «lo que es adecuado para niños», sino que la preocupación por los libros se ha ampliado hacia la discusión sobre «lo que pueden entender» y lo que «favorece su aprendizaje literario». Una ampliación que ha surgido con fuerza en la medida en que las obras no sólo han variado los valores y los márgenes de permisividad moral de las historias, sino que han experimentado con las fronteras de las formas convencionales de contarlas. Vemos que los libros se han puesto al día en sus temas y valores cuando hablamos de los conflictos psicológicos que abordan o de la transgresión de los antiguos tabúes y cuando constatamos que el humor, el afecto, la relativización de la jerarquía, la consideración del otro, la iniciativa personal o la imaginación son realzados como cualidades valiosas. Pero también vemos que los libros se han hecho más extraños y sorprendentes al atreverse a jugar con el lector, a volverse metaficcionales, a incorporar la imagen y los recursos materiales a la construcción de la historia, a vulnerar las fronteras de los géneros o a incrementar la intertextualidad.

Todas las posiciones con respecto a las nuevas fronteras de las obras –qué es adecuado moralmente, qué pueden entender y qué les ayuda a crecer en su itinerario de lectura– responden a debates que afectan a los educadores en su tarea de selección y valoración de los libros y la literatura que van a ofrecer a los pequeños. De todo lo dicho quisiéramos desprender la idea de que el análisis de la literatura infantil ofrece mucha información sobre lo que se espera que aprendan las nuevas generaciones, tanto desde el punto de vista sociocultural como de las competencias lectoras y literarias. Es oyendo y leyendo esa literatura como se forman las bases de los futuros lectores de nuestras sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, B.: *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London, Thames and Hudson, 1975 (Trad. cast. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid, Crítica, 1977).
- BÜHLER, K.: *The Mental Development of the Child*. London, Routledge & Kegan Paul, 1949, en APPLEBEE: *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago III, University of Chicago Press, 1978.
- COLOMER, T.: *La formació del lector literari*. Barcelona, Barcanova, 1998 (Trad. cast.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid, Anaya).
- *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, Síntesis, 1999.
- SIMONE, R.: *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*. Firenze, La Nuova Italia, 1988 (Trad. cast. *Diario de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?*. Barcelona, Gedisa, 1992).