

EL TEXTO LITERARIO Y EL RECEPTOR INFANTIL Y JUVENIL

Margarita CASANUEVA HERNÁNDEZ
E. U. de Magisterio de Zamora
Universidad de Salamanca

RESUMEN

En un intento por aclarar el todavía confuso panorama de la literatura infantil y juvenil actual –y, más en concreto, el de la comunicación entre narrador y narratario– nos hemos aproximado a la estética de la recepción y a sus seguidores –previo análisis textual–, lo que nos ha permitido no sólo descubrir su labor dignificadora –aunque involuntaria– de un ámbito (el de la literatura para niños y jóvenes), cuya existencia, hasta hace relativamente pocos años, ha sido puesta en entredicho por los puristas de la literatura general (críticos y escritores), sino también –lo que es todavía más importante– arrojar un poco de luz sobre el lugar del receptor en la totalidad del hecho literario.

De este modo, hemos puesto al descubierto las estrategias empleadas por los autores para mejorar la competencia interpretativa de los hipotéticos lectores, en un contexto comunicativo con doble destinatario (el infantil, al que va dirigida la obra; y el adulto, que actúa de mediador entre el libro y el niño), con la complejidad discursiva –y el consiguiente rechazo inicial– que ello entraña para el narratario (niño, adolescente o joven), todavía en periodo de formación, y que, en consecuencia, puede aún no conocer las referencias culturales dirigidas al adulto o a ampliar su universo cultural.

Y, precisamente, para facilitar la comprensión del lector, autores (y editores) introducen, en el texto, información paratextual (rótulos, imágenes, diferentes tipografías...), hipotexto (la huella del cuento maravilloso) e hipertexto (el lenguaje de los medios de comunicación), con los que niños y jóvenes se encuentran familiarizados, lo que facilita su aproximación a la obra literaria y despierta su interés por la lectura.

Palabras clave: texto literario, receptor infantil y juvenil, teoría de la recepción, doble destinatario, análisis del discurso, estrategias de aproximación a la lectura: hipotexto, hipertexto e información paratextual.

ABSTRACT

In an attempt to clarify the still confusing scene of the present children's and juvenile literature – and more specifically, the communication between narrator and "narratario"- we have got closed to the aesthetics of the reception and to their followers – with a previous textual analysis- and this has allowed us not only to discover its dignifying task – although involuntary –of a field (the one of literature for children and for young people), whose existence, up to recent times, has been called into question by the purists of the general literature (critics and writers), but also – even more important- to throw some light to the place of the receptor in the whole of the literary fact.

In this way, we have brought out into the open the strategies used by the authors to improve the performing competence of the hypothetical readers, in a communicative context with double addressee (children, to whom the work is addressed, and adults, who act as the mediator between the child and the book), with the discursive complexity – and the consequent initial rejection- that it entails for the "narratario" (child, teenager or young person), still in their period of formation, and consequently they may not know the cultural references directed to the adult or to amplify their cul-

tural universe. And in fact, to facilitate the understanding of the reader, authors (and editors) introduce, in the text paratextual information (labels, images, different typographies...), hipotext, (the footstep of the wonderful tale) and hipertext (the language of the mass media) with which children and young people feel familiar, and this makes their approximation easy to the work of art and it wakes up their interest in reading.

Key words: literary text, infantile and juvenile receiver, theory of reception, double addressee, discourse analysis, approximation strategies to reading: hipotext and paratextual information.

Los adjetivos “infantil y juvenil” que acompañan a la moderna literatura¹ destinada a este grupo de receptores suponen uno de los mayores condicionantes, a la hora de valorar positivamente la existencia de lo que Teixidor (1995) considera un género que, como tal, debe estar sujeto a unas normas², y al que otros aceptan como una parcela dentro de la literatura general (Cervera, 1991). A ello habría que añadir el desconocimiento por parte de quienes escriben para niños y jóvenes –e, incluso, de los propios educadores que seleccionan el material de lectura– de las reacciones de aquéllos ante los textos literarios a ellos destinados³.

1. A ambas cuestiones parece estar arrojando un poco de luz la teoría de la recepción de Jauss (1967), Isser (1972) y Eco (1979), seguida muy de cerca por prestigiosos críticos españoles –como es el caso de Senabre (1986)–, quienes han ofrecido suficientes datos para que cualquier investigación sobre el lenguaje literario conceda al receptor un puesto privilegiado, contribuyendo, de este modo –aunque de forma indirecta–, si no al prestigio de la literatura infantil, al menos, a su aceptación y viabilidad dentro del marco de la teoría y crítica literarias. Y es muy probable que hayan sido los teóricos de la recepción los que –sin pretenderlo– hayan propiciado y permitido que la literatura infantil se acerque a las aulas de postgrado, al considerar como determinantes de la literatura, no sólo el texto literario en sí mismo, sino también al receptor, al sustituir el concepto de lengua literaria por el de uso y consumo de lo literario, introduciendo los conceptos de “competencia literaria” y de “obra abierta”, con la consiguiente polivalencia interpretativa; y al redefinir la “historia de la literatura, atendiendo a la historicidad esencial de la propia teoría y de las lecturas e interpretaciones” (Pozuelo, 1994, p.107).

¹ Nos centraremos, por razones obvias de predominio, en el género narrativo.

² Las reglas a las que debe estar sometida la literatura juvenil son, en opinión de Teixidor, las siguientes: 1ª Gradación de las dificultades técnicas según la edad del destinatario. 2ª Rechazo hacia cualquier forma de demagogia. 3ª Descubrimiento de temas nuevos que interesen a los niños y jóvenes de nuestro tiempo. 4ª Educación de las emociones. 5ª Enseñanza de la felicidad mediante el cultivo de la imaginación.

³ Los datos extraídos, a este respecto, por el Grupo Lazarillo, en su investigación sobre las lecturas literarias en 3º y 4º de la ESO, en Cantabria, durante el curso escolar 2002-2003, no han sido muy clarificadores, ni los resultados concluyentes, dada la multitud y dispersión de obras citadas por los alumnos encuestados como sus preferidas.

I.I. La teoría de la recepción tiene su origen en la Escuela de Constanza, siendo Jauss e Isser sus máximos representantes.

Pozuelo (1994) presenta a Jauss como el teórico que ha desarrollado la recepción como fenómeno histórico-normativo de carácter supraindividual, en la línea adelantada por el estructuralismo de Praga; y a Isser, como el que mejor ha definido la relación entre recepción y construcción del significado en la lectura.

Ambos autores poseen una base epistemológica común: la explicación de la forma de la recepción como función de la forma del texto; pero mientras que, para Gauss, la mutabilidad del significado afecta a la historia literaria, para Isser sólo afecta a la interpretación que realiza el acto de lectura individual.

Según Jauss (1967), la historia de las recepciones distintas de cada texto nos haría evitar la pregunta sobre el sentido del texto, para interesarnos por qué un texto tiene un determinado sentido para un determinado grupo de lectores, convencido de que la experiencia muestra que no hay una lectura universalmente válida (cada época tiene la suya), sino muchas recepciones distintas. Sólo así se podrá relacionar Literatura con Historia y reconocer el carácter histórico de los hechos literarios, que no se relacionan únicamente con su propia historia (la diacronía interna de los sistemas), sino también con la Historia General. Tal relación es posible por medio de una estética de la recepción que dé cuenta de la relación entre literatura e interpretación a través de la historia. Así, pues, para Jauss el público es una fuerza histórica y cocreadora que proporciona a la obra su carácter dinámico.

Por su parte, para Pozuelo (1994), Isser es el autor más representativo de una estética de la recepción volcada sobre la cuestión central de interpretación y lectura como creación de significado; y de la recepción, como componente central en la constitución interna de la propia textualidad. Dicho de otro modo, es el acto de la lectura el que constituye o genera la significación textual, que sólo se ofrece como el resultado de la interacción entre las señales textuales y los actos de competencia del lector.

Isser (1972) va más allá de Ingarden (1937), al suponer al lector en el centro de la propia constitución textual. De hecho, el significado, como resultado de la interacción texto-lector es un “efecto para ser representado”, y no un “objeto para ser definido” (Isser, 1972 [1974, 10]). Lo que a Isser le interesa es la cuestión de cómo y bajo qué condiciones un texto tiene significado para un lector. Para Isser, la obra no se identifica con el texto del autor, pero tampoco con su realización en el proceso de la lectura, sino en la intersección entre ambos; luego es producto de su interacción: el texto representa un efecto potencial que es actualizado o realizado por el lector implícito. El lector implícito (aquél que es capaz de interpretar el texto en toda su significación) es diferente del empírico o real, y se trata de un ente teórico para explicar la preestructuración del significado potencial del texto y, al mismo tiempo, la actualización de ese potencial en el proceso de lectura en la personifica-

ción de un “modelo trascendental” que “personifique todas aquellas predisposiciones necesarias para que una obra literaria ejerza su efecto” (Isser, 1972 [1974, 34]).

Un concepto clave que introduce Isser es el de “punto de vista errante”, que descubre el modo como el lector se halla presente en el texto (Isser, 1972 [1974, 118]). Cuando leemos un texto, estamos continuamente evaluando y percibiendo hechos que no son acabados o cerrados en una sola perspectiva, y que varían con las sucesivas lecturas. Ese carácter errante y fugitivo de la perspectiva textual obliga a que nuestra mirada hacia el texto sea un proceso que siempre tiene en cuenta el pasado y el futuro.

Una segunda área que Isser explora en relación con el proceso de lectura es la actividad de producción de imágenes por parte del lector. Cuando leemos un texto, estamos consciente e inconscientemente construyendo imágenes en un proceso que Isser llama de “síntesis pasiva”. Ésta es diferente de la percepción, en tanto supone una idación de objetos imaginarios que nunca pueden ser reproducidos con exactitud, de ahí que nunca el significado pueda fijarse o duplicarse y posea un carácter abierto.

La conclusión de Isser es que el proceso de lectura se inscribe en la dinámica de una busca de significado para una textualidad que nada sería sin esa búsqueda afanosa del lector.

En cuanto a la teoría semiótica de “el lector modelo” de Eco (1979) –que tanto ha influido en Lluch (1998) –, constituye un intento de sistematizar las teorías abiertas por la estética de la recepción. Su *Lector in fabula* (traducido al castellano, en 1981, como *El lector del cuento*) es, por un lado, una concreción analítica de sus teorías anteriores; y, por otro, un intento de trazar una teoría de la lectura que salga de las propuestas meramente teóricas del fenómeno, para abordarlo en relación con la retórica, la semántica y la poética narratológica. En definitiva, se trata de una propuesta globalizada de la lectura en el ámbito de una semiótica general que indague, desde el punto de vista de los códigos lingüísticos y paralingüísticos, en el fenómeno de la cooperación que el lector lleve a término.

Pozuelo (1994) señala una tercera virtud en el libro de Eco: frente a los que sostenían que una teoría del texto es una teoría de la lectura, el autor ha adoptado la tesis de que una teoría de la lectura es una teoría del texto.

El texto es, en efecto, una realidad compleja en la medida en que se halla plagado de elementos no dichos, que el proceso de lectura actualiza. Tales espacios en blanco no son un lugar de despliegue imaginativo o arbitrario. Pertenece a la naturaleza del texto el ser un mecanismo reticente que ha previsto, en su propia emisión normal, la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él. Por ello, todo texto deberá poseer un lector modelo capaz de cooperar en la actualización textual, de la manera prevista por aquél, y de moverse interpretativamente igual que se movió él generativamente.

Esta estructura de configuración de un lector modelo va desde la elección de una lengua y de un tipo de enciclopedia, un léxico y un género, hasta el dominio general de una competencia que no sólo presupone, sino también instituye y produce.

El lector modelo o ideal de Eco coincide, básicamente, con el lector implícito de Isser.

En suma, y en palabras de Pozuelo (1994, 114-120), “la base central de la estética de la recepción es que el mensaje no sea el único hecho, sino que se imponga también como hecho la reacción del lector y del público ante aquél y se explique el primer hecho desde el segundo”.

2. En el ámbito concreto de la literatura infantil y juvenil actual falta aún –aunque ya se va haciendo imprescindible– un análisis pormenorizado de las recepciones de los lectores ante un número importante de obras, que nos permita establecer el punto de vista del receptor infantil y juvenil, quien tendrá bastantes cosas que decir sobre los discursos a él destinados. Sólo el Grupo Lazarillo (2006), en un intento de dejar constancia de los textos literarios preferidos por los alumnos de 3º y 4º de la ESO, ha puesto de manifiesto que la mayoría de los estudiantes de estos niveles educativos únicamente han sido capaces de citar un total de tres obras que les hayan dejado una huella significativa, lo que parece indicar que aún no han dado sus frutos los esfuerzos realizados por autores como Colomer (1998) para formar al lector literario infantil y juvenil.

2.1. Sin embargo, sí se han efectuado aportaciones teóricas desde estudiosos como Lluch (1998), quien, aplicando la teoría de la recepción al estudio del lector modelo en la narrativa para niños y jóvenes, nos proporciona –con su enfoque interdisciplinario que se inserta en el marco del análisis del discurso– una serie de pautas interpretativas necesarias para entender qué ocurre con la comunicación literaria propuesta por los adultos a un niño inmerso en un mundo cada vez más visual y menos literario.

Lluch (1998, 20-32) resume, en el punto 1 de su estudio, el concepto de lector de Eco y la teoría de la recepción de Jauss e Isser, así como otras aportaciones posteriores. En el punto 2, aplica el concepto de lector modelo a textos específicos (2.1 “El lector en la narrativa oral”, 36-46. 2.2 “El lector en los textos paraliterarios, 46-49). En el apartado 3, trata de la comunicación literaria. El punto 4 se refiere a los paratextos. El 5, a los códigos y subcódigos. El 6, a la competencia genérica. Y el 7, a la competencia hipertextual en relación con las propuestas de Rodari (1973).

Por lo que respecta al rasgo diferenciador entre el discurso literario oral y el escrito, señala la autora la presencia o ausencia del narrador y la presencia o ausencia del lector en el momento de la comunicación. En la comunicación oral es posible la interacción que determinará el texto definitivo; en la escrita, no. Además, en

la comunicación oral el contexto comunicativo está presente; mientras que en la escrita, el autor ha de hacerlo presente en el discurso escrito.

Estos rasgos generales y básicos que determinan un tipo de discurso literario u otro, determinan también un tipo de lector u otro: “Òbviament, els lectors dominats per una disposició mental amb trets orals (o que els la conserve) mantenen unes normes i expectatives per al discurs formal diferents de les d’aquells que tenen un sentit de l’estil radicalment textual” (Lluch, 1998, 36).

En consonancia con ello, las personas alfabetizadas organizan también la expresión oral, determinadas por el aprendizaje que han recibido de la expresión escrita, que les ha fijado la manera de ver el mundo y de conceptualizar las palabras.

Esta diferencia entre ambos discursos se origina por la relación diferente que tienen con la palabra: así, por ejemplo, los pueblos consideran que los nombres dan poder sobre las cosas (lo que vemos reflejado en *El Castillo de las Tres Murallas*, de Carme Martín Gaité). Los dos tienen, asimismo, finalidad diferente: en un cultura oral, la finalidad de la narración será no sólo distraer o dar a conocer, sino también recordar para poder retener, lo que determina el tipo de estructura sintáctica, y la utilización de unos recursos que cubran esta necesidad (repeticiones, asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes, proverbios de todos conocidos...).

De hecho, el receptor de textos orales no espera cosas nuevas. Además, el público puede interferir dinámicamente, interactuando con el narrador por lo que a los temas y a las fórmulas se refiere.

Es el mismo tipo de interacción que se da en los niños acostumbrados a narraciones orales: intervienen en el momento en que el narrador ha cambiado algún rasgo morfológico de la narración, para establecer el orden primario (hecho comprobado por Rodari, 1973, en su aproximación lúdica a los textos de tradición oral).

En lo que respecta a la literatura escrita en forma de libro como bien de consumo de amplias capas sociales, se trata de un hecho reciente: a principios del s. XVI, los libros estaban limitados a clérigos y personas de letras; y a finales de este siglo, el acceso se amplía a los pequeños propietarios y a la pequeña nobleza. El s. XVII incorpora a artesanos y comerciantes, y la literatura oral alterna con la escrita (narración de cuentos, junto a pliegos de cordel).

Pues bien, la literatura para niños (tanto en sus orígenes, ligados a lo popular, como en su época clásica, en la que autores como Stevenson publicaban en diarios o revistas; y en el momento actual, en el que toma como modelo al cuento maravilloso, ya sea de forma directa o a través de los clásicos⁴, y a la forma de narrar de los medios de comunicación) tiene mucho que ver con la literatura oral y la paraliteratura (Lluch, 1998, 46).

⁴ Vid., a este particular, Casanueva (2003, 131-161).

Finalmente, la autora insiste en que, en la actualidad, en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, la comunicación entre los productores de libros (autores o narradores⁵) y sus principales destinatarios o narratarios (lectores infantiles y juveniles) aparece mediatizada por diversas instituciones (la escuela y los editores), que son las que declaran las obras aptas para ser leídas, en nuestra opinión (Casanueva, 2003, 324-325), asesorados por la condicionante crítica sociológica, anticipada a la creación (Todorov, 1973; Soriano, 1975; Held, 1977; y Risco, 1987), que –junto con la revalorización del folklore y de lo popular, y la corriente cultural, en boga, del realismo mágico– ha propuesto convertir lo maravilloso del cuento tradicional en un fantástico anclado en la realidad y acorde con los nuevos tiempos; por otro lado, están los padres, bibliotecarios, maestros y educadores, quienes, a su vez, se erigen en primeros receptores, comprando o recomendando los libros a sus hijos y alumnos.

No es extraño, pues, que en esta situación, con doble destinatario, autores –y también editores– utilicen todos los recursos, estéticos y discursivos a su alcance, para facilitar la comunicación entre narrador y narratario principal, con la intención de acercar el libro al niño, al adolescente y al joven, contribuyendo, de este modo, al fomento de la lectura.

3. Y centrándonos ya en el análisis del discurso, y, más en concreto, en las estrategias que el narrador emplea para comunicarse con el narratario, tanto a nivel temático como narratológico y estilístico, hemos de diferenciar, en primer lugar, dos tipos de textos: por un lado, aquellos a los que Shavit (1986), citado por Colomer (1998), engloba bajo el término de “narrativa canónica”, refiriéndose al cuento infantil y juvenil actual, cuyos autores, al escribir sus obras, lo hacen pensando en un doble destinatario: el lector infantil (al que tiene que gustar su obra) y el crítico adulto (que debe dar su beneplácito); y por otro, las obras “no canónicas” (probablemente, las de menor calidad), en las que el autor intenta acercarse lo más posible al habla del niño..

En consecuencia –y aunque a nivel temático no hemos observado diferencias significativas–, en el tratamiento narratológico (con respecto a la linealidad en la historia contada y a las funciones de los personajes en la estructura del relato) y en la estética de las narraciones, en particular, por lo que se refiere al lenguaje empleado, sí se aprecia un tratamiento diferente.

Así, en lo relativo a los temas, éstos son los recuperados de la tradición popular, en concreto, los tomados del cuento maravilloso (adaptados, en ocasiones, a la realidad de los niños y jóvenes de nuestro tiempo): la maduración personal y la libertad individual, la soledad, el amor, las relaciones humanas, el elogio de la ima-

⁵ No podemos olvidarnos de que el género literario más cultivado para la infancia (podríamos decir que, significativamente, el único) es la narración, y, en especial, el cuento.

ginación y de la sabiduría. A ellos habría que añadir los del ecologismo y pacifismo nacientes e, incluso, el tema de la muerte, en el simbólico relato *Yo las quería*, de Carme Solè y María Martínez i Vendrell⁶ (Casanueva, 2003, 83-129).

Por lo que respecta a los procedimientos narrativos, en las narraciones no canónicas, la historia posee siempre una estructura lineal y progresiva, con un desenlace feliz (*Aún quedan piratas en la “costa de la muerte”*⁷), y las acciones de los personajes están muy alejadas de las de los héroes del cuento maravilloso y del relato clásico; por su parte, en las narraciones que se ajustan a los cánones establecidos, si bien los hechos se suceden, asimismo, de forma lineal, suelen introducirse, en medio de la historia principal, pequeñas historias intercaladas, en las que el narrador omnisciente cede la voz narrativa (ulterior y posterior a los hechos) a los protagonistas de las mismas, para facilitar la comprensión del lector infantil; además, el protagonista cumple las funciones propias del héroe clásico, siguiendo la estructura simplificada de Rodríguez Almodóvar (1987), lo que es apreciable en la bella narración de Fernando Alonso, *Feral y las cigüeñas*⁸.

En cuanto al léxico, en las obras consideradas no canónicas se pueden apreciar modismos propios del argot infantil y juvenil, junto con una marcada influencia de los medios de comunicación (en especial, de la televisión), así como llamadas de atención al receptor (restos de oralidad que anuncian claramente la influencia del cuento popular).

Las obras en las que estos hechos son constatables pertenecen a lo que nosotros (Casanueva, 2003) denominamos “realismo con protagonista de grupo”. Como ejemplo, veamos unos fragmentos de *Bárbara contra el doctor Colmillos*, de Rosa Montero⁹:

Salimos pitando los cinco para allá, Tulipa, Margarita, Canela, el Baboso y yo, y entramos en la biblioteca a todo correr. El vestíbulo estaba en penumbra y nuestros pasos resonaban sobre la madera. ¡La que me hubiera montado la señora García, la encargada de la sala, si me hubiera visto aparecer en la biblioteca trotando de ese modo! (p. 22).

Mamá me castigó por haber perdido las llaves de casa y por haber echado aceite en la lavadora (¡como lo oyes!) (p. 113).

⁶ MARTINEZ I VENDRELL, María, y SOLÈ VENDRELL, Carme (1983), *Yo las quería*, 9ª ed., Barcelona: Destino.

⁷ JIMÉNEZ DE CISNEROS, Consuelo (1994), *Aún quedan piratas en la “costa de la muerte”*, il Nivio López Vigil, 7ª ed., Zaragoza: Edelvives, 1999.

⁸ ALONSO, Fernando (1980), *Feral y las cigüeñas*, il Fuencisla del Amo, 12ª ed., Barcelona: Noguer, 1997.

⁹ MONTERO, Rosa (1998), *Bárbara contra el doctor Colmillos*, Madrid: Alfaguara.

Mientras que, en los relatos que se atienen estrictamente a los cánones establecidos por los teóricos de la literatura infantil, en lo que se refiere al doble destinatario (lector infantil y crítico adulto), aumenta la complejidad discursiva e interpretativa, con la inclusión de significados ambiguos y referencias literarias que permiten al lector su participación en la construcción abierta de la obra, pero que pueden llegar, incluso, a obstaculizar su interpretación cuando el receptor no coincide con el lector modelo de Eco. Y esto, sin tener en cuenta que hay textos –como señala Pozuelo (1994)– que aún no han encontrado el perfil definitivo de su lector modelo.

Junto al léxico, hay que aludir a la presencia de otro tipo de lenguaje, el de las imágenes (más abundantes y con un sentido diferente –de protagonismo casi absoluto– en las producciones para niños no lectores), que, preferentemente, en los libros destinados a niños a partir de 9 o 10 años, se utilizan como un nuevo tipo de lenguaje no verbal que aporta una información más plástica a la narración; tal ocurre con las páginas centrales de *Yo las quería*, en las que el texto es sustituido, íntegramente, por las imágenes de la protagonista niña, proporcionándonos la autora unos bellos, a la par que tristes, primeros planos de sus trenzas rubias, que, muy pronto, tendrían que serle cortadas, debido a la enfermedad (y, poco después, a la muerte) de su madre, rompiéndose, de este modo, el vínculo materno, y llevando a la protagonista a una temprana e indeseada (aunque, luego, positiva) maduración personal¹⁰. A ello tendríamos que añadir la introducción en el texto de otros recursos lingüísticos como el juego con el propio lenguaje, con la fantasía, con las convenciones narrativas y con los sueños. Veámoslo reflejado en los siguientes fragmentos extraídos de tres de los relatos infantiles y juveniles de mayor éxito editorial:

–¡Voy a convertirte en un pez tonto!

–¿A mí?

–Dijo la bruja Mon–

¡Y un jamón!

Agitó su polvorienta varita y dijo, rápidamente, las palabras secretas:

Tufa, cotufa, trucalatrufa.

Chiris, chirabo, chiridinabo.

Mala, malico, malada pico.

Por una vez,

Que salga un pez (*La bruja Mon*, 58-60¹¹).

¹⁰ Compárese el simbolismo de la trenzas de la protagonista del relato actual con las del personaje del cuento de hadas de nombre Rapónchigo, o, también, en algunas versiones, Rapunzel.

¹¹ MATEOS, Pilar (1984), *La bruja Mon*, il Viví Escribá, 16ª ed., Madrid: SM, 1995.

Sí, las apariencias le daban la razón a Mesquida. A juzgar por los documentos que había puesto sobre la mesa, alguien, un enigmático personaje llamado Max Urkhaus, había logrado prolongar tanto su existencia que constituía un caso de misteriosa inmortalidad.

–Usted mismo puede comprobar, Maris –continuó Aarón Mesquida, poseído de gran excitación–, que hay noticias de sus actividades en mil novecientos ochenta y ocho, mil novecientos veintinueve y mil novecientos cuarenta y nueve. Estas viejas publicaciones que dan fe de ello no pueden haber sido objeto de manipulación: son ejemplares auténticos de época, se aprecia a simple vista (*La aventura inmortal de Max Urkhaus*, 9¹²).

Mudy se sentó en el banco, se quitó las gafas y empezó a llorar. Se creía culpable de su marcha, creía que su desafecto había provocado la decisión de Pedro de abandonarla para siempre. Tomó de nuevo la nota y vio cómo, a medida que las releía, las palabras iban desapareciendo. Entonces reparó en el silbato. Pedro lo había dejado para ella en la misma repisa, junto con su despedida. Mudy se secó las lágrimas, se ajustó las gafas y sopló. Y a partir de ese momento no supo ya si era la chifla o era ella o era Pedro o era el pájaro del agua quien decía su canción maravillosa, cálida y consoladora (*Las manos en el agua*, 134-135¹³).

3.1. De entre los elementos anteriormente mencionados, merecen una atención especial –por la importante ayuda interpretativa que proporcionan al lector niño o joven, dado su contexto comunicativo con doble destinatario¹⁴– la información paratextual, el hipotexto y el hipertexto, en las narraciones conocidas como canónicas.

La información paratextual aporta al lector infantil y juvenil, antes, incluso, de comenzar la lectura, una serie de hipótesis interpretativas, en base a su conocimiento.

El niño, al que se le supone un lector con una competencia e información determinadas, elabora, antes de leer el texto literario, hipótesis interpretativas sobre el mismo, basándose, principalmente, en el paratexto, esto es, en las informaciones que le suministra el maestro, a través de los catálogos, la editorial, mediante la colección y la información de cubierta, el autor, gracias al título del libro y al nombre de los capítulos, o el ilustrador (en buen número de relatos considerado coautor de los mismos, dado su papel relevante en la interpretación del discurso literario, sobre todo, en el dirigido a los pequeños lectores, o, incluso, autor único, en los destinados a los no lectores), con las imágenes que acompañan al texto, en muchos casos,

¹² GIBBERT, Juan Manuel (1985), *La aventura inmortal de Max Urkhaus*, 2ª ed., Madrid: Alfabeta, 1997.

¹³ MURCIANO, Carlos (1980), *Las manos en el agua*, il Fuencisla del Amo, 5ª ed., Barcelona: Noguer, 1994.

¹⁴ Destinatario infantil y mediador adulto, al que nos hemos referido, con anterioridad, y que lleva a los autores a introducir una carga cultural, claramente dirigida al lector adulto, con la intención, por una parte, de dignificar el texto literario y de propiciar su aceptación por parte de aquél, y por otra, de mejorar la competencia interpretativa del receptor infantil, aun a riesgo de interceptar la comunicación entre el narrador y este último, el narrario principal.

verdaderas obras de arte. Esta información varía según la edad recomendada por el editor; pero, básicamente, el título, la colección, la cubierta y las ilustraciones dan pistas sobre el tema, el argumento y los personajes; y el catálogo, además de informar sobre los aspectos anteriores, destaca los posibles valores educativos de las narraciones.

Todo ello unido ayuda al joven lector a establecer un primer contacto con el texto y favorece su comprensión, que aparece, en ocasiones, interceptada por las referencias culturales y la complejidad léxica dirigidas al destinatario adulto o a mejorar culturalmente al niño.

Pero, para que el niño y el joven comprendan el texto, deben poseer una competencia interpretativa que les permita acercarse a él, del cual conocen ya su hipotexto, el cuento folklórico, al que nosotros consideramos (Casanueva 2003) como el rasgo más destacado de la nueva fantasía infantil¹⁵, y con el cual los niños están familiarizados, oralmente, desde su más tierna infancia, lo que los hace más proclives a acercarse a los modernos universos de ficción. En efecto, la huella del cuento maravilloso se deja sentir, de manera directa, en gran número de relatos actuales, tanto en la recuperación temática de los rituales de iniciación a la maduración personal, en el culto a la imaginación y en el recurso a la oralidad, como en lo que se refiere a los procedimientos narrativos, y, en concreto, a la historia (la mayoría de las veces, lineal), en las funciones que cumplen los personajes en la estructura del relato¹⁶ (Propp 1928), en el estilo (que recuerda al léxico sencillo y a la sintaxis simple y repetitiva del cuento maravilloso), y en la abundante inclusión de motivos aislados (hadas, brujas y demás personajes del cuento popular), y, especialmente (en las obras de mayor calidad), en el empleo de la imagen poética del cuento tradicional, ahora recreada o transformada en nuevos imaginarios de ficción adecuados a los gustos e intereses de los niños de nuestro tiempo (Casanueva 2003: 323-324). En ocasiones, dicha influencia es totalmente fiel al modelo, y en otras se produce un juego con el humor, la fantasía y los elementos tomados de la tradición oral (Casanueva 2003: 190-236), estableciéndose entre texto e hipotexto una relación que Genette (1972) denomina de “travestismo burlesco”, al seguir los creadores las propuestas de juego con la tradición efectuadas por Rodari (1973)¹⁷.

Asimismo, y según señala Lluch (1998: 134-139), los modernos relatos mantienen, a la vez, una importante relación con lo que la autora denomina “hipertex-

¹⁵ Es decir, aquella que -en nuestra opinión-, condicionada por una crítica anticipada a la creación, ha sabido adaptar lo maravilloso del cuento tradicional a la realidad social del momento, y a los gustos y necesidades de los niños de nuestro tiempo (Casanueva 2003: 324-325), dando lugar a lo que la mayoría de los autores engloban bajo la común denominación de ‘realismo fantástico’.

¹⁶ Compárense, a este respecto, las funciones de los personajes de *La Historia Interminable*, de Michael Ende, con las señaladas por Propp (1928), a propósito de los personajes del cuento maravilloso.

¹⁷ Vid., a propósito de ello, la ya citada *Bruja Mon*, de Pilar Mateos o *El hada acaramelada*, de Gloria Fuertes.

to”, el lenguaje y el punto de vista narrativo de los medios de comunicación en los que se ha educado (fundamentalmente, prensa y televisión), puesto que no podemos olvidar que el niño como lector es un producto de la realidad histórica, social y cultural en la que se encuentra inmerso, y ello le aporta nuevas informaciones que son incorporadas a su propia enciclopedia cultural. Todo esto influye y se refleja tanto en las lecturas que realiza, como en las peticiones de lectura que hace; de ahí que el imaginario de Holliwod haya marcado el imaginario infantil, al estar la recepción literaria actual condicionada por los modelos mediáticos.

A continuación, veamos ambas influencias (la del relato maravilloso y la de los medios de comunicación) reflejadas en una de las obras más emblemáticas de narrativa infantil y juvenil actual, en lengua castellana, *Caperucita en Manhattan*¹⁸:

Aurelio era un señor que por entonces vivía con la abuela... y a veces le mandaba algún regalo por medio de la señora Allen. Por ejemplo, un libro con la historia de Robinson Crusoe al alcance de los niños, otro con la de Alicia en el País de las Maravillas y otro con la de Caperucita Roja (*Caperucita en Manhattan*, 22).

Pero todavía guardaba un clavel seco que una vez ella se había sacado del pecho, para tirárselo, después de besarlo. Acababa de cantar *Amado mío*, la canción que hizo célebre Rita Hayworth en *Hilda* (*Caperucita en Manhattan*, 178).

Además, familiaridad hipotextual (imágenes poéticas que nos remiten a la magia del cuento maravilloso) y conocimiento hipertextual (lenguaje periodístico e intriga policíaca) van a permitir al lector infantil y juvenil descifrar un código interpretativo y un discurso relativamente complejos¹⁹, como son los empleados por Gisbert, en sus narraciones de aventuras.

Veámoslo en una de sus novelas prototípicas, en la que se mezclan las aventuras viajeras con las aventuras de la mente (imponiéndose las segundas a las primeras), *La inmortal aventura de Max Urkhaus*:

La imagen triple repitió el ademán simbólico y una nueva sucesión de escenas prodigiosas vino a sustituir a las que todavía temblaban en el aire (p.70).

—¿Existe algún otro documento que confirme lo que dicen estas revistas?— pregunté, sin darle a entender que, por el momento, me intrigaba más su conducta que la longevidad excepcional de Max Urkhaus.

¹⁸ MARTÍN GAITE, C. (1990), *Caperucita en Manhattan*, il por la propia autora, 30ª ed., Madrid: Siruela, 1997.

¹⁹ Con unas estrategias propias de la estética y de la pragmática del relato fantástico (que el autor “atenúa”, empleando recursos propios del relato maravilloso —como las llamadas de atención al lector— y un lenguaje periodístico, conocido por los jóvenes lectores): 1ª Estrategia de autentificación de lo narrado (9). 2ª El punto de vista es siempre el del narrador-testigo (Maris), mediatizado por la huella que lo fabuloso va dejando en él. 3ª Misterio e investigación (10). 4ª Temas imaginarios. 5ª Ironía, juego y ambigüedad.

Los ojos de Mesquida brillaron en la penumbra de aquel mísero despacho. Al parecer, mi reacción fría y dubitativa lo enervaba, pero trató de sobreponerse:

–La búsqueda prosigue. Estoy investigando en varias hemerotecas privadas, atento a la aparición de cualquier otra prueba. Pero lo que le he mostrado es ya bastante explícito, ¿no le parece? Y todavía no ha visto lo mejor (La inmortal aventura de Max Urkhaus, pp. 9-10).

Y hasta aquí el estudio sobre las actuales relaciones entre narrador-texto literario y receptor infantil y juvenil, en el que hemos intentado poner de manifiesto cómo, gracias a la estética de la recepción y a los estudios de ella derivados –junto, en nuestro caso concreto, al análisis inmanente de los propios discursos narrativos–, hoy día conocemos, un poco mejor –y, con nosotros, los intermediarios entre el libro y el niño– cuáles son las estrategias empleadas por los autores para conseguir que el destinatario infantil y juvenil (en un contexto con doble destinatario, y con la complejidad interpretativa que ello entraña) se convierta en auténtico receptor de las obras a él dirigidas; y todo ello, pese a la falta de un estudio sistemático –que ya se nos antoja urgente– sobre el punto de vista de éste ante los textos literarios creados a propósito para niños y jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- CASANUEVA HERNÁNDEZ, M. (2003): *Actual narrativa fantástica infantil y juvenil en castellano. Análisis textual y caracterización*. Madrid: Pliegos.
- CERVERA, J. (1991): *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ECO, H. (1979): *El lector del cuento*, trad. esp. Barcelona: Lumen, 1981.
- GENETTE, G. (1972): *Figures III*. París : Editions du Seuil.
- GRUPO LAZARILLO: TEJERINA LOBO, I. (dir.) y otros (2006): Una investigación sobre las lecturas literarias y el lugar de la literatura juvenil en la ESO. En V. RUZICKA KENFEL, C. VÁZQUEZ GARCÍA y L. LORENZO GARCÍA (eds.) *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil* (pp. 137-167). Vigo: Servizo de Publicacións Universidade de Vigo.
- HELD, J. (1977): *Los niños y la literatura fantástica*, trad. esp. Barcelona: Paidós, 1981.
- INGARDEN, R. (1937): *Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1973.
- ISSER, W. (1972): *The Implied Reader: Patterns of Communication in prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.
- JAUSS, H. R. (1967): La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. En H. V. GUMBRECHT y otros (eds.). *La actual ciencia literaria alemana*, trad. esp. (pp. 37-114). Salamanca: Anaya, 1971.

- LLUCH, G. (1998): *El lector model en la narrativa per infants i joves*. Valencia: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Jaime I y Universidad de Valencia.
- POZUELO, J. M. (1994): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- PROPP, V. (1928): *Las raíces históricas del cuento*, trad. esp., 3ª ed. Madrid: Fundamentos.
- RISCO, A. (1987): *Literatura fantástica en Lengua Española*. Madrid: Taurus.
- RODARI, G. (1973): *Gramática de la fantasía*, trad. esp. Barcelona: Fontanella.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1987): *El cuento de tradición oral y su utilización en la escuela*. Salamanca: Actas del Curso impartido en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SENABRE, R. (1986): *Literatura y público*. Madrid: Paraninfo.
- TEIXIDOR, E. (1995): Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ*. Nº 72, (pp. 8-15).
- TODOROV, T. (1973): *Poética*. Buenos Aires: Losada, 1975.