

**PONTIFICIA UNIVERISDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ESCUELA DE LENGUA Y LITERATURA**

**DISERTACIÓN DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN
Y LITERATURA**

**La construcción del mundo y la voz del niño en *El pequeño Nicolás* de René Goscinny
y Jean-Jacques Sempé**

**SOFÍA HIPATIA CAMACHO IÑIGUEZ
DIRECTOR: LEÓN SEVERO ESPINOSA, Mg.**

**FEBRERO, 2020
QUITO – ECUADOR**

My heart leaps up when I behold

A rainbow in the sky:

So was it when my life began;

So is it now I am a man;

So be it when I shall grow old,

Or let me die!

The Child is the father of the Man;

And I could wish my days to be

Bound to each by natural piety.

- *William Wordsworth*

“Tenía muchas ganas de llorar, de modo que eso es lo que hice”

- *El pequeño Nicolás*

DEDICATORIA

A mi familia de sangre, y a quienes se han vuelto mi familia extendida: amadísimos amigos y amigas.

A cada una de las personas que se cruzó en mi camino durante estos cuatro años, dejándome enseñanzas, cicatrices, y, sobre todo, amor. Gracias por ingresar en mi vida, irse o quedarse, y ayudarme a hallar las piezas con las que me he ido armando. Sin ustedes, no habría llegado a ser la persona que realizó este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A mi mami y a mi papi, quienes me han regalado lo más hermoso: la vida, un hogar donde puedo ser, y amor incondicional, que se expresa de mil y un formas, y una de ellas es lo que ha posibilitado la realización de este trabajo: mi educación.

A mi ñaño favorito, quien me enseñó la importancia de pararme fuerte, sin dejar de aceptar mi fragilidad.

A mis abuelas, tías, primos y primas, extensión de mi hogar en este planeta.

A mis profes de toda la vida, y, sobre todo, a los de la Universidad. Gracias por dejarme lecciones imprescindibles, sobre todo aquellas que trascienden el aula de clase.

A mis amigas y amigos, familia más allá de la sangre: Abril, Atic, Andre, Vale, David, Ángel, Emma, Gaby... y a quienes no nombro, pero están en mi corazón.

Y, finalmente, a la Sofía que fui, que soy, que se está haciendo.

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I	4
1. Historia y definición de la literatura infantil y juvenil	4
1.1 ¿Qué es la literatura infantil y juvenil?.....	5
1.1.1 Repaso histórico	5
a. Dos posiciones para abordar su surgimiento	5
b. Del surgimiento de la imprenta a la extensión de la escolarización.....	11
c. La literatura infantil y juvenil en el siglo XX.....	18
1.1.2 Delimitación del concepto más adecuado a la obra.....	26
a. Dónde situar a El pequeño Nicolás.....	26
b. Las series de literatura infantil y juvenil, una tendencia en Europa.....	33
1.2 Conclusiones del capítulo.....	40
CAPÍTULO II	42
1 Contexto histórico: la familia, la escuela y la concepción de la infancia	42
2.1 De la Edad Media al Antiguo Régimen.....	44
2.2 Francia en el siglo XIX.....	46
2.2.1 La conformación de la familia.....	46
2.2.2 Maternidad y paternidad.....	49
2.2.3 Los niños, las niñas, la infancia.....	51
2.3 Francia: 1900 - 1960.....	57
2.3.1 La conformación de la familia.....	57
2.3.2 Maternidad y paternidad.....	60
2.3.3 Sobre la infancia	63

a. La educación	66
2.4 Breve mención sobre las obras de literatura en lengua francesa contemporáneas a <i>El pequeño Nicolás</i>	68
2.5 Conclusiones del capítulo.....	71
CAPÍTULO III	73
3. La construcción del mundo de la infancia de la mano de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé	73
3.1 La construcción textual.....	75
3.1.1 La construcción narratológica	75
a. Punto de vista: enunciar desde la voz del niño	75
b. El espacio.....	78
c. Los personajes	90
2 La estructura narrativa: exposición de la trama	109
3.1.2 La construcción figurada	115
a. Tropos y juegos con el lenguaje	115
b. Construcción léxica y marcas textuales	121
3.2 La retórica de la imagen	128
3.2.1 El libro ilustrado, un trabajo en colaboración	128
3.2.2 La relación con el texto	129
3.2.3 El humor a través de la imagen	134
3.3 Conclusiones del capítulo.....	135
4. Conclusiones y recomendaciones	138
4.1 Conclusiones.....	138
4.2 Recomendaciones	143

Bibliografía.....	144
Anexos.....	150

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto de estudio la obra de literatura infantil y juvenil francesa *El pequeño Nicolás*, de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé. La obra será abordada con el fin de analizar la construcción del mundo y la voz del niño, tomando en consideración el género literario en el que el texto se inscribe, la época en la que surge, los elementos del lenguaje verbal y las ilustraciones que lo constituyen.

Contrario a lo que podría creerse, la obra no fue conocida por quien realiza este trabajo en sus primeras experiencias como lectora. Por el contrario, el título llegó a mis manos por primera vez, meses antes de iniciar mi trabajo de disertación. En aquel encuentro fortuito, en el que tuve el placer de disfrutar de la obra, me sentí devuelta a mi infancia.

La voz de Nicolás y sus compañeros resultaba envolvente, encantadora y convincente. El miedo, las incertidumbres, lo desconocido no eran obstáculos para aquellos personajes, vivaces, verosímiles. La manera en que se cuestiona la adultez –lo que me llevó a replantearme a mí misma, como ser que habita la frontera entre ser joven y adulta– resonó en mí interior. La pasión de los personajes infantiles por la aventura, el amor por los amigos, la relación con la familia, el deseo de contar su verdad; son aspectos que, de un momento a otro, me tornaron en una devota de la obra de Goscinny y Sempé, aun cuando no he tenido todavía la oportunidad de leer los otros títulos de la serie.

Ante el efecto vivido, surgió una interrogante que venía resonando desde tiempo atrás ¿cuál es el secreto de la literatura infantil que trasciende?, ¿de qué medios se hacen los autores para construir su mundo y sus personajes de manera convincente? Preguntas que, tras los primeros pasos que supuso este trabajo, se transformaron en la pregunta de investigación: ¿de qué manera se configura el mundo y la voz del niño en el texto de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé? A la que pretendo dar respuesta poniendo a prueba las aptitudes que he adquirido a lo largo de mi carrera universitaria en letras.

La literatura infantil y juvenil (LIJ) cumple un rol fundamental en la vida de los primeros lectores. A través de las producciones pertenecientes a este género, los niños y niñas se acercan al maravilloso mundo de las letras. Como lo señala Teresa Colomer (1998),

mediante los libros los menores pueden hacerse de herramientas, nociones y mecanismos para desarrollar su imaginación, su capacidad lingüística y para incorporarse a la sociedad a la que pertenecen.

Durante años, autores de todas las edades y nacionalidades han subestimado el potencial de la LIJ, dando lugar a producciones donde la calidad estética y literaria es nula, ya que su objetivo es aleccionar y moldear a los lectores. Por fortuna, esta tendencia empezó a ser rechazada por escritores que deseaban dedicar a su público historias donde primaran personajes infantiles y juveniles, cuyas vivencias invitan a los receptores a disfrutar, aprender, cuestionar y re-pensar el mundo que los rodea, y a sí mismos, mediante la interacción con el libro.

Un ejemplo de estos textos es el objeto de estudio del presente trabajo, *El pequeño Nicolás* (1993). El título forma parte de una serie de libros infantiles en los que René Goscinny y Jean-Jacques Sempé han construido con maestría su versión del mundo de la infancia, protagonizado por un personaje infantil: Nicolás.

Para dar respuesta a la interrogante planteada, ¿de qué manera se configura el mundo y la voz del niño en el texto de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé?, se plantean los siguientes objetivos: esclarecer el origen de la literatura infantil y juvenil, y determinar el concepto más adecuado a la obra; delimitar las características del contexto en que emerge el objeto de estudio; e, identificar de qué manera se construye el mundo del niño a través de los elementos verbales y gráficos.

El primer capítulo pretende dar respuesta a la interrogante ¿qué es la literatura infantil y juvenil? Para ello se presentan dos aproximaciones al debate sobre si la LIJ surge como literatura creada para su público, o si es posible que se geste un proceso de apropiación de obras de literatura universal, para lo cual se tomó en cuenta las posturas de Hernán Rodríguez Castelo (2007), (2011); y Angelo Nobile (Nobile, 1992). Asimismo, se realiza un recorrido histórico a lo largo de la producción de obras de LIJ europea destinadas al público infantil y juvenil, desde sus inicios hasta mediados del siglo XX, con base a los estudios de Rodríguez Castelo (2007), (2011); Pedro Cerrillo (2016), y el trabajo colaborativo de Elena del Pilar Jiménez y Santiago Fabregat Barrios (2018). Y, para caracterizar al género, se emplea la propuesta de la catedrática española Teresa Colomer (2010), (1998). Finalmente, se realiza

un acercamiento a las características sobresalientes de las series de literatura infantil y juvenil, tipo de creación donde *El pequeño Nicolás* se inscribe, tomando como referentes tres producciones europeas de inicios del siglo XX.

En el segundo capítulo se delimita el contexto social e histórico en que se inscribe la pieza. Este apartado es de vital importancia para el propósito de este trabajo, ya que nos permitirá conocer a qué realidad alude el libro, el cual es de carácter realista. En este apartado se da cuenta de la evolución y concepción de la familia, la maternidad, la paternidad y la infancia en Francia, desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX; para lo que se empleó como principal fuente de consulta el libro de David Kertzer y Marzio Barbagli (2003), donde se recopilan aportes de varios autores; así como los estudios de Clémentine Vidal-Nacquet (2015), Manon Pignot (2014), Hélen Eck (1993), entre otros. Y, para concluir, se realiza una mención a obras destacadas de LIJ, contemporáneas a *El pequeño Nicolás*, con las cuales nuestro objeto de estudio guarda similitud de características.

En el tercer capítulo se procede a responder la pregunta de investigación, partiendo del análisis del texto y las ilustraciones. Se realiza una aproximación a la construcción textual y figurada del escrito, tomando como punto de partida principalmente las propuestas de Mieke Bal (1990), Antonio Garrido Domínguez (1996), Maria Nikolajeva (2014). Y, se concluye con el análisis de los elementos gráficos que comprenden la obra, considerando la relación que guardan con el texto y cómo contribuyen a la generación del humor, elemento fundamental en el carácter de la pieza de nuestro interés, para lo que se ha acudido, de igual manera, a Nikolajeva (2014), y a Ana María Rodríguez (1983).

Finalmente, en las conclusiones se evidencia cómo los factores revisados a lo largo del presente trabajo influyen en la manera en que los autores, Goscinny y Sempé, representan su concepción del mundo de la infancia a través de esta pieza literaria, en la que retratan el día a día de un grupo de niños franceses de mediados del siglo XX, su mirada del mundo, su humor y particularidades. La pieza logra transgredir, mediante el humor y un protagonista ingenioso y carismático, la estructura tradicional de los relatos, al presentar una realidad en que los autores priorizan las inquietudes de su público, con una alta calidad estética donde abunda el goce y la fantasía.

CAPÍTULO I

1. Historia y definición de la literatura infantil y juvenil

Para iniciar la delimitación de qué se entiende por Literatura infantil y juvenil se buscará dar respuesta a la interrogante ¿cómo surge la literatura infantil y juvenil? Siguiendo este propósito se emplearán las propuestas de Hernán Rodríguez Castelo (2007), (2011) y Angelo Nobile (Nobile, 1992). Rodríguez Castelo es participé de la idea de que toda obra que se inscriba dentro de este género literario deberá, indiscutiblemente, haber sido pensada, escrita y trabajada teniendo a los niños, niñas y jóvenes como sus destinatarios, solo entonces las piezas literarias serán aptas para ser receptadas por los menores. Nobile es partícipe de la crítica contemporánea, que se muestra más abierta, y concibe que las producciones de LIJ pueden ser tanto aquellas que han sido creadas para el grupo etario en específico, como aquellas que, siendo parte de los catálogos de Literatura universal, pasan a integrarse a este género literario gracias a un proceso de apropiación.

Con la finalidad de entender la evolución de la LIJ desde sus orígenes hasta la actualidad, se realiza un recorrido histórico en el que se busca evidenciar el proceso mediante el cual estos textos han evolucionado, contemplando distintos factores, como el estilo o la intención que los autores asignaban a sus obras. El repaso parte de textos producidos en el medioevo, pasando por la aparición de la imprenta de tipos móviles, el romanticismo, el realismo, la aparición de las principales corrientes de literatura infantil y juvenil contemporánea en el siglo XIX, la modernización de la sociedad, las dos guerras mundiales, y el periodo de posguerra.

Para este apartado se consultaron textos de los siguientes autores: Rodríguez Castelo (2007), (2011); Pedro Cerrillo (2016), y el trabajo colaborativo de Elena del Pilar Jiménez y Santiago Fabregat Barrios (2018). Cabe señalar que este repaso histórico toma en consideración únicamente a obras occidentales, entre las que predominan aquellas provenientes del continente europeo; y, no se han incluido piezas publicadas en fechas posteriores a 1959. El motivo por el que se ha procedido de esta manera, dejando fuera de la selección a títulos de otros territorios y otras fechas, son las propias características del objeto

de estudio. *El pequeño Nicolás* es un libro de carácter realista, escrito, ilustrado, editado y publicado en Francia, en 1959; y traducido al castellano en España.

De toda la variedad de propuestas existentes para definir el concepto de LIJ, se ha seleccionado el trabajo de la catedrática española Teresa Colomer, ya que en sus postulados se hallan ideas y concepciones afines a los intereses de este trabajo, y al carácter del objeto de estudio. Los textos a emplear son *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2010) , y *La formación del lector literario* (1998). Esta sección se complementará con el texto de Juan Cervera, titulado *En torno a la literatura infantil* (1989).

Para ahondar en las particularidades de la obra, se caracterizará a las series de literatura infantil y juvenil, género al que *El pequeño Nicolás* pertenece. Se cuenta con el aporte de Irene Prüfer Leske (2014), en cuya obra se señalan los rasgos distintivos de las series. Y, se abordan las características y particularidades de tres piezas de la misma naturaleza, predecesoras al objeto de estudio: *Just William*, de la inglesa Richmal Crompton, cuyo primer título se publica en 1922; *Celia*, de la española Elena Fortún, que surgió en 1928; y, *Los cinco*, de la inglesa Enid Blyton, quien publicó su primer ejemplar en 1942. Finalmente, se delimita los puntos en común que la producción de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé guarda con las creaciones mencionadas.

1.1 ¿Qué es la literatura infantil y juvenil?

1.1.1 Repaso histórico

a. Dos posiciones para abordar su surgimiento

Numerosas son las aproximaciones que se han realizado sobre la literatura infantil y juvenil, o LIJ, según las siglas asignadas. A pesar de ello, aun hoy en día resulta difícil hallar una sola definición que señale y abarque, de manera definitiva, todo lo que este género literario supone. Esta situación se liga con aquello que Angelo Nobile, teórico italiano, llama “Un problema de terminología” (p. 45), aludiendo a la multiplicidad de términos existentes para referirse y encasillar a esta literatura, escenario que dificulta el encuadre crítico, la delimitación cronológica y ocasiona confusiones sobre las definiciones con sus implicaciones. Teniendo en cuenta esta problemática, los defensores de la LIJ han dedicado

numerosos esfuerzos y horas de investigación para acuñar un concepto adecuado (Nobile, 1992).

Como parte de dicha labor, los investigadores han considerado necesario estudiar el origen e historia de las creaciones literarias dedicadas al público infantil y juvenil. Revisaremos dos posturas principales que se mantienen en torno al debate de ‘qué es y cómo surge la literatura infantil y juvenil’: hay libros escritos específicamente para la niñez que se conciben dentro de este género, y están también aquellos a los que las niñas y los niños se acercan, aun cuando no están inicialmente dirigidos a este público, pero que les resultan atractivos. En favor del primer punto de vista se cuenta con la postura del crítico literario ecuatoriano Hernán Rodríguez Castelo en *El fascinante mundo de la literatura infantil y juvenil* (2007), y para el segundo, se dispone de la mirada del teórico Angelo Nobile (1992).

En su texto, Rodríguez Castelo señala que una obra que se considera como perteneciente al género de la literatura infantil y juvenil debe, necesariamente, haber estado planteada y elaborada para ser leída o receptada por niños y jóvenes. Mientras los escritores no tengan en su imaginario a un infante como su lector ideal, será imposible que aquello que realicen sea apto para ese grupo etario¹, sobre todo para que la obra admita su disfrute a nivel subjetivo y estético. Para entender de mejor manera su posición, será útil revisar cuál es la

¹ En el capítulo *Los lectores y los años* Hernán Rodríguez Castelo propone una clasificación de rangos etarios. De los 6 a 8 años, los niños empiezan a leer de manera independiente, aun cuando aún es común que se dé la lectura acompañada. Se caracterizan por ser imaginativos, curiosos, inquietos y jugadores; habitando entre la realidad y la fantasía. De los 9 a 10 años el niño se aproxima a textos más extensos, y de mayor complejidad, guiado por su deseo de ‘saber’. Tiende a disfrutar la lectura a solas. Tiene más noción de sus gustos y preferencias, que se ven influenciados por los rezagos de la fantasía y creencias mágicas, y la proximidad de la objetividad propia de edades más maduras. A los 11 años el niño está próximo a dejar atrás la infancia. Se afianza su capacidad de socialización, conviviendo cada vez más en grupos de coetáneos. Gustan de las utopías y los mundos imaginados, presentes en textos de mayor complejidad lingüística, que lo estimulen emocional e intelectualmente. Y, realiza un paso importante del cuento a la novela. A los 12 años el lector es un pre-adolescente, emotivo y sensible, quien tiende a la interiorización de sus emociones. Tienden a mostrar preferencia por textos de aventura, donde la verosimilitud de lo narrado esté bien cuidada. De los 13 a 14 años los lectores adolescentes se encuentran en conflicto al confrontar su ideal de la sociedad con lo que el mundo exterior realmente es. Buscará géneros donde se refleje esta contraposición, como la ciencia ficción o el realismo social, en cuyas tramas se verá reflejado, y de las que tratará de obtener respuestas. De los 15 a 16 el lector se abre paso a textos de todo tipo, biografías, históricos, políticos, etc. Se ha sabe parte de la sociedad, aun cuando aún no tiene claro cuál es su lugar dentro del mundo. De los 17 a 18 años, el lector pasa de la adolescencia a la juventud. Su madurez emocional e intelectual le permitirán disfrutar como nunca antes textos de todo tipo y complejidad (Rodríguez Castelo, *El camino del lector*, 1998).

pieza que él califica como la primera dentro de la LJJ, y los motivos por los que así lo considera (Rodríguez Castelo, 2007).

Según el autor, la primera obra de literatura infantil moderna data de finales del siglo XVIII (Rodríguez Castelo, 2007). Se trata de *La Bella y la Bestia*, de la francesa Mme. Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. La mujer francesa se dedicaba a ejercer el cargo de institutriz, para el cual se había formado, de modo que estaba habituada a convivir de manera permanente con el mundo de la infancia. Su principal interés era transmitir lecciones moralizantes y cargadas de valores a los niños de su entorno². La autora optó por incluir moralejas en escritos ficcionales de su creación, que relataba a sus pupilos. Sus obras llegaron a ser ampliamente reconocidas, convirtiéndose en una de las escritoras más leídas y traducidas de su época (Desvaux).

Aun cuando Mme. Leprince no excluye de su texto los rasgos pedagógicos y la moraleja, es capaz de dotar a su obra de un carácter que dista del que caracterizaba a las creaciones de autores que la anteceden. Esto se debe a que al momento de crearla pensó en los niños como sus destinatarios, un gran logro si se toma en cuenta que en aquel entonces era inconcebible que se diera una lectura guiada o centrada en el placer del lector. Los textos que predominaban eran de carácter protréptico, debían tener un papel utilitario y aleccionador, especialmente si estaban pensados en llegar a las primeras edades. Según Rodríguez Castelo, Mme. Leprince creó su obra “para que los niños la escuchen o lean con placer” (Rodríguez Castelo, 2007, pág. 9), y es este aspecto lo que la diferencia de sus contemporáneos y antecesores.

El relato de *La Bella y la Bestia*, según el teórico ecuatoriano, tiene como características el que se asienta en la peripecia, mantiene la lógica narrativa, logra la conjugación entre lo real y lo maravilloso de manera verosímil, da lugar a que el lector se

² Como lo indica Rodríguez, el título original de la obra evidencia la intencionalidad del texto. En un inicio esta se titulaba “*Almacén de niños’ o diálogo de una sabia institutriz con sus alumnos más distinguidos, en los cuales hace pensar, hablar y actuar a los jóvenes según el genio, el temperamento y las inclinaciones de cada uno. Se les presenta los defectos de su edad y se les muestra la manera de corregirlos; nos aplicamos también a formar su corazón y a iluminar su espíritu. Se les dan compendios de historia sagrada, fábulas, geografía, etc., todo salpicado de reflexiones útiles y de cuentos morales para divertirlos agradablemente y escrito en un estilo simple y acomodado a lo tierno de sus almas*” (Rodríguez Castelo, 2007, pág. 13)

sitúe en el escenario, sin quitarle la oportunidad de hacer surgir desde su propia imaginación elementos o particularidades, pues es importante que el niño receptor tenga libertad de imaginar. Como ejemplo de ello, Rodríguez Castelo señala que Mme. Leprince nunca detalla una descripción del personaje de la Bestia. En cuanto a la estructura, la tensión que se crea acrecienta la expectativa del final, que llega a presentarse tras el juego simbólico de dicotomías que ayudan al infante a entender el mundo que lo rodea, a través de una retórica limpia y concisa. Se asienta en la narración sustantiva, sin caer en el abuso de los adjetivos, la hipérbole u otros recursos que resultan “sospechosos y estorbosos en la gran literatura infantil” (pág. 15).

Si se tiene en consideración que la fecha de publicación de *La Bella y la Bestia* data de 1757, todas las obras que la preceden quedarían fuera de la denominación de literatura infantil y juvenil. Según el lineamiento de Rodríguez Castelo no pueden considerarse como parte de la clasificación de Literatura infantil puesto que sus autores no daban prioridad al disfrute de los niños como receptores del texto al momento de elaborar sus piezas, aun cuando hoy en día las obras se encuentren incluidas dentro de los catálogos y recopilaciones de cuentos para público infantil. De todas formas, es preciso señalar que, con esta especificación, el autor no pretende desacreditar el valor que las piezas que preceden a la obra de Mme. Leprince tienen en la historia y recorrido de la LIJ, sino marcar una cronología y unos parámetros claros que permitan un mayor entendimiento de la historia de esta literatura.

Para comprender su punto de vista, revisaremos dos ejemplos de los títulos que Rodríguez Castelo cita como precedentes a la obra de Mme. Leprince. Primero, nombra la extensa producción del escritor francés Charles Perrault, cuyo trabajo data de finales del siglo XVII, con títulos de su autoría como *El gato con botas* (1697) o *Pulgarcito* (1697), entre otros. Como segundo ejemplo, tenemos el caso de *Viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, escritor irlandés. En ambos casos, las obras no estaban pensadas para ser leídas por el público infantil y juvenil de la época, aun cuando, con el pasar del tiempo, se insertaron en los almanaques de LIJ moderna. Rodríguez Castelo sostiene que los relatos de Perrault estaban destinados a cortesanos de la época; y, la producción de Swift estaba propuesta para

el público adulto, por la temática de la obra³. Según el crítico ecuatoriano estas obras, y las demás que anteceden a *La Bella y la Bestia*, deben ser asumidas como precursoras, mas no como pertenecientes al género de la literatura infantil.

Contrario a esta perspectiva, Angelo Nobile (1992) denomina como obsoleto al pensamiento que se refleja en la propuesta de Rodríguez Castelo, porque por muchos años la literatura destinada a niños y jóvenes ponía en primer plano la instrucción y educación del infante, relegando el disfrute del lector y la calidad estética a un plano secundario. Nobile se muestra partícipe de la crítica contemporánea, que concibe como propia de la LIJ toda creación literaria dirigida al público infantil y juvenil de manera explícita, así como aquella que ha llegado a sus manos por un proceso de apropiación. Esto sucede en la medida en que niñas y niños encuentran en estos textos, sea en su forma original o en adaptaciones, pistas para resolver las interrogantes que se les presenta, ventanas donde hallan reflejadas sus intereses, gustos y expectativas (Nobile, 1992).

En palabras del autor:

Es una literatura en la que el sujeto en edad evolutiva encuentra, en virtud de una feliz combinación de elementos, ingredientes e intrínsecas características formales, tal vez causales –como en el caso de obras que han pasado del mundo adulto al de la infancia–, una respuesta a sus exigencias, intereses, a su sed de fantasía, de aventura, de experiencia y conocimiento (1992, pág. 48).

En clara oposición a la primera propuesta de limitación de la literatura infantil y juvenil, Nobile sitúa como ejemplo de obras que tienen como valor haber encontrado su lugar en este género mediante el proceso de adaptación a *Robinson Crusoe*, de William Defoe; y *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift. El teórico italiano no nombra las obras que para él son el germen de este género literario, pues según su manera de pensar esto no podría denominarlo la crítica por sí misma, sino que sería necesario conocer cuál y cómo fue la

³ Según Rodríguez Castelo, la obra de Swift es una crítica apologética al gobierno y al modo de vida de la sociedad occidental, con especial énfasis en el modelo político de Gran Bretaña, a la vez que se presenta como una parodia del libro de viajes. Transcurrido el tiempo, empezaron a surgir adaptaciones de *Los viajes de Gulliver* donde se enfatizaba en los aspectos maravillosos y humorísticos del relato, mermando la crítica y la reflexión de tono sancionador, volviéndolo más llamativo para niños y jóvenes (2007).

respuesta del público lector ante los textos emitidos, independientemente de que estuvieran o no pensados para el público infantil y juvenil. Sin embargo, sí apunta de dónde surgen los subgéneros que la componen, demostrando cuán relacionados están estos relatos con la historia y evolución de la sociedad.

Por ejemplo, sobre los cuentos de hadas comenta que se tratan de narraciones antiquísimas, cuya base se asienta en los antiguos mitos y ritos tribales de las sociedades, pulidos y enmarcados, primero, en la oralidad, y posteriormente en forma de texto, lo que permitió que se conservara el legado folclórico en formato de literatura, en este caso, literatura infantil. Las fábulas, por el contrario, estarían asociadas a formas sociales más estructuradas, como son las civilizaciones rurales. Considera que sus principales cultivadores fueron los autores greco-romanos⁴, quienes otorgaban una funcionalidad educativa al texto, teniendo por costumbre emplear, sobre todo, el tono satírico. Alcanzarían su máximo grado de calidad con La Fontaine, según el teórico italiano. Nobile nombra también el relato de aventuras, la poesía y la ciencia ficción, a los que postula como los principales integrantes de la literatura infantil y juvenil, sin ahondar en títulos o autores a quienes considera precursores (1992).

Como hemos visto, existen dos posturas opuestas respecto a cómo enmarcar el surgimiento de la literatura infantil y juvenil. Para el presente trabajo, tomaremos en cuenta, principalmente, la postura de Rodríguez Castelo, sin desconocer el punto de vista de Nobile.

De la propuesta de Rodríguez Castelo se destaca la importancia de que los autores creen su obra considerando a su destinatario en todos los estadios de elaboración. Un factor determinante para que los autores de *El pequeño Nicolás* construyeran con eficacia la representación de la infancia, es que tuvieron en cuenta las particularidades y necesidades del público objetivo. Y, de la propuesta de Angelo Nobile, interesa el énfasis tanto en el disfrute del lector, la calidad estética de la obra, como en la capacidad del texto para aportar al desarrollo del infante.

⁴ “Narradas en prosa por Esopo (s. VI a.C.) que se atiene a historias y anécdotas que circulaban oralmente, fueron replanteas y transcritas en verso por Fedro (s. I d.C.) y retomadas con la misma finalidad didáctica por la escolástica” (Nobile, 1992, p. 61)

Como se verá durante el desarrollo de los siguientes apartados, otros teóricos, según su aproximación y posición entre estas dos perspectivas, colocan el inicio del género de la literatura infantil y juvenil en distintos momentos, a partir de obras puntuales consideradas originarias en este marco de creaciones. Como se mencionó anteriormente, no existe todavía entre los estudiosos de las piezas pertenecientes a la LIJ un consenso mayoritario que permita establecer una sola ruta o una cronología puntual.

b. Del surgimiento de la imprenta a la extensión de la escolarización

El repaso histórico que se realizará pretende evidenciar cuál ha sido el proceso evolutivo de la literatura infantil y juvenil. Por las características del objeto de estudio se plantean como parámetros dar prioridad a piezas producidas en el continente europeo, sin tomar en consideración a aquellas provenientes de otros territorios, como, por ejemplo, América Latina. El rango temporal que se abarcará va desde las obras que los críticos plantean como las primeras destinadas a niños y jóvenes, hasta mediados del siglo XX. Esto se debe a que *El pequeño Nicolás* fue producido y publicado en Francia, en 1959; y, el ejemplar con el que se trabajó es una traducción del original, traducido en España por la editorial Santillana en 1993.

Se tomarán en cuenta las propuestas de Pedro Cerrillo (2016), principalmente, y se complementará con aportes de Hernán Rodríguez Castelo (2011), y el trabajo colaborativo de Elena del Pilar Jiménez y Santiago Fabregat Barrios (2018). Ya que el objeto de estudio corresponde a la LIJ francesa, el repaso cronológico que se realizará a continuación toma en consideración, de manera casi exclusiva, las obras provenientes de la cultura occidental, especialmente aquellas del continente europeo.

Según Cerrillo (2016), se pueden hallar libros dirigidos al público infantil que datan de la Edad Media. Sin embargo, en aquel entonces no existía una noción de la infancia como concepto, por tanto, no es posible englobar a las producciones literarias como parte de la LIJ. Estos textos no eran publicados ni distribuidos entre la población infantil en general. Eran obras de carácter didáctico y moralizante, realizadas por encargo, destinadas a la educación de los descendientes de nobles y monarcas, quienes se instruían para desempeñarse como gobernantes. Las piezas eran impartidas a los jóvenes por un adulto, ayo o tutor del pupilo.

Como lo señala el autor, en ellos se podía encontrar “fábulas de Esopo, oraciones religiosas y, sobre todo, variados ejemplos y enseñanzas” (2016, pág. 62). El objetivo era ceñir la conducta de sus destinatarios y reforzar el imaginario social, moral y cultural imperante en la época (2016).

Uno de los hitos que cambió la historia de la literatura de todos los géneros fue la aparición de la imprenta de tipos móviles de Johannes Gutenberg en el siglo XV. La revolucionaria máquina del inventor alemán empezó a llegar a los demás países europeos de manera progresiva tras su invención en 1436. En el caso de Francia, la implementación de su uso ocurrió en 1470. Uno de los efectos que se registró luego de su instauración fue el surgimiento de oficios en torno a la producción de textos, como lo es el cargo de editor. Supuso también un progresivo y marcado paso de la cultura oral a la cultura escrita.

Sin embargo, la producción literaria que proliferaba, como resultado de la aparición de la imprenta, permanecía reservada para un sector reducido de la población. A fin de cuentas, la lectura se concebía asociada a un rol utilitario y moralizante. Llegaba a tener especial importancia dentro de la educación de los jóvenes de familias acaudaladas que, en el futuro, desempeñarían un papel de mando dentro de la sociedad a la que pertenecían. Como herencia de la modalidad acostumbrada en la Edad Media, los jóvenes receptaban los textos mediante la intervención de un adulto que cumplía el rol de tutor. Se debe recordar que la literatura estaba al servicio del poder. Por ello se explica que por muchos años “la educación y las lecturas infantiles siguieran estando sometidas a los criterios que primaban en el pensamiento adulto” (pág. 65). Al fin de cuentas, los adultos seguían viendo a la literatura como una herramienta para mantener la estructura de la sociedad, y propagar la moral y los valores.

Ya que debía primar el carácter moralizante por sobre los demás aspectos de las piezas literarias, las obras no se planteaban, inicialmente, como una forma de entretenimiento, sino de formación. Esto cambiaría con la aparición de los textos de caballería, propios del Renacimiento, que daban lugar al goce y la recreación de grandes y chicos. Según Jiménez-Pérez y Barrios, será a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII cuando en distintos países europeos los autores empiezan a elaborar libros, de claro tono pedagógico, pensados para niños y jóvenes. Cerrillo (2016) cita algunos ejemplos de estas obras: el texto de

Sigmund Feyerabend, quien recopiló las fábulas y leyendas alemanas, de la mano de grabados bellamente realizados, en una pieza que se publicó en 1578; la producción de Giovanni Battista Basila, creador del primer texto de literatura infantil según Cerrillo, quien realizó la compilación de relatos populares italianos en su *Pentamore, lo cunto de li cunti*, publicado en 1634; y, el alemán Amos Comenius, quien asentó una de las primeras producciones de lo que hoy conocemos como libro álbum o libro ilustrado: el *Orbis sensualium pictus*, de 1658. El que estos textos apoyaran su narración en imágenes no solo señala que buscaban ser atractivas para los pequeños lectores, sino que, en caso de que estos no tuvieran instrucción escolar, pudieran apoyarse en las representaciones para seguir el relato (Jiménez-Pérez & Barrios, 2018).

Pedro Cerrillo asevera que, a pesar de sus intentos, los escritores de LIJ de distintas épocas no lograron desprender de su producción la costumbre de escribir para educar, y no para el goce y el placer del lector infantil, cuyos intereses e inquietudes difieren de los adultos. En palabras del autor:

Pese al enriquecimiento que experimentó la literatura infantil en el siglo XVII, no sólo no logró desprenderse de sus ataduras educativas y moralizantes, sino que las hizo más fuertes, debido al empecinamiento de muchos educadores que creyéndose escritores, se esforzaron en que los libros para niños fueran, ante todo, didácticos y útiles para la instrucción de los descendientes de las clases sociales altas (2016, pág. 72).

Llegado el siglo XVIII, gracias a la mecanización de la imprenta, se evidencia un aumento en las cifras del público lector. Al existir mayor cantidad de obras textuales en circulación, estas podían alcanzar con facilidad a nuevos lectores. Por tanto, los niños y jóvenes que antes no tenían acceso a las producciones literarias, sea porque estaban destinadas en exclusivo para los descendientes de las cortes y los nobles, o porque no eran objetos comercializados, ahora podían acercarse al mundo de las letras.

Llegada esta época se había vuelto costumbre el que se editaran versiones

a modo de pequeños boletos, de pocas páginas, y que, seguramente, eran vendidas por los buhoneros o mercaderes ambulantes. Así, muchos niños y jóvenes de estamentos inferiores podrían disfrutar de la literatura oral, aunque siempre con la idea de moralizar y ejemplarizar (Jiménez-Pérez & Barrios, pág. 13).

Vemos que de la mano de este fenómeno está el que autores de gran renombre, como Góngora o Lope de Vega, empiezan a considerar y concebir a niños y jóvenes como posibles receptores de su obra, lo cual se evidencia en la creación de poemas dirigidos al público infantil.

Hasta ese entonces, la literatura infantil era considerada un juego o un experimento estilístico emprendido por los escritores, mas no como un género literario. Varios fueron los cambios sociales y aportes literarios necesarios para superar este pensamiento. Quien funda las bases, dentro del ámbito literario, para el cambio de esta manera de pensar fue el escritor francés Charles Perrault. En 1697, Perrault, publicaría los *Contes de ma mère l’oie* o *Cuentos de Mamá Ganso*. Su mayor labor fue la de lograr consagrar a las hadas como personajes clásicos.

Un factor relevante para que se geste esta nueva manera de comprender la LIJ está asociado a un cambio dentro del orden social. Se trata de la aparición del concepto de infancia, que viene de la mano de la aparición de la burguesía como clase social. El niño pasa a ser un integrante primordial dentro del núcleo familiar, diferenciado del adulto. Se le atribuyen necesidades e intereses particulares, dentro de los que permanece vigente la importancia de la instrucción escolar. Esto va de la mano con los cambios que se gestan dentro del ámbito educativo, que se atribuyen en gran medida al impacto que causó el icónico texto de Rousseau: *Emilio*, publicado en 1726. Según Cerrillo (2016), el texto del autor francés da muestra de cómo se maneja la idea de la infancia en aquella época: el niño es un individuo a quien se debía proteger y ayudar a preservar su inocencia, a través de un proceso moralizante. Para ello, los literatos manejaron como principio el lema “instruir deleitando”, empleando la literatura desde su potencial didáctico.

En esta época en la que se sitúa la obra de Swift y Defoe, así como la producción de Madame Leprince de Beaumont, cuyo *Le magasin des enfants*⁵ (1757) aborda diversos temas, entre los que se encuentran historias de su autoría, orientados a la educación de los niños y niñas a quienes instruye. Al haberse formado como institutriz, cuenta con bases pedagógicas

⁵ “... dedicado al futuro zar, Pablo Petrovitch, nieto de Pedro el Grande, y difundirlo por toda Europa como modelo moral y educativo a seguir.” (Desvaux, pág. 327).

a las que incorpora su propia experiencia como educadora. Desde su punto de vista, es necesario considerar las distintas edades a las que se puede destinar un texto, así como el mantener un estilo claro e invitar al pupilo a participar en un debate reflexivo como partícipe de la lectura.

Un aspecto que Rodríguez Castelo no menciona es el que Mme. Leprince de Beaumont tendía a adaptar historias preexistentes. Tal es el caso de su versión de *La Bella y la Bestia*, que ha sido señalada como una adaptación de una obra preexistente creada por Gabrielle de Villeneuve, escritora francesa de la primera mitad del siglo XVIII (Desvaux).

En el siglo XIX, la producción de literatura infantil y juvenil se incrementa de manera notoria. Como herencia del siglo XVIII, surge el romanticismo. Los textos pertenecientes a esta corriente literaria se caracterizan por colocar los sentidos sobre la racionalidad. Abordan temas como la muerte, el amor, la melancolía, la relación del ser humano con la naturaleza, entre otros. Además, debido a un sentido de colectividad que se generaliza al interior de los territorios, en las obras se puede encontrar exaltación de las costumbres y tradiciones de cada pueblo, como es el caso de las antologías de cuentos populares, o trabajos similares (Goyanes).

Exponentes del romanticismo en Europa son los hermanos Grimm⁶, en Alemania; Hans Christian Andersen, en Dinamarca; o Fernán Caballero, en España. En la segunda mitad del siglo, empieza a evidenciarse el surgimiento de la corriente realista, opuesta a la que le antecede, como resultado de la fijación de la sociedad en el positivismo, los avances científicos y la búsqueda de una mirada crítica y descriptiva de su presente, a través de la ficción. Los autores de esta corriente buscarán retratar la cotidianidad de los niños y jóvenes de los distintos estratos sociales, enfatizando las problemáticas que atañen a cada uno.

⁶ Contrario a la destellante moralidad de Leprince, aparecen los *Cuentos de niños y del hogar* de los Hermanos Grimm, en 1812. La magia, lo fantástico, la oralidad mística, son elementos esenciales de estos relatos, pensados para ser compartidos entre padres e hijos dentro de las paredes de su hogar y dar lugar a la perduración de la memoria oral, que encerraba todos los elementos folklóricos indoeuropeos, lo que les dota además de sabiduría popular encarnada en la maravilla (Rodríguez Castelo, *El fascinante mundo de la Literatura infantil y juvenil*, 2007; Rodríguez Castelo, *Historia de la Literatura Infantil y Juvenil*, 2011).

Cerrillo y Rodríguez Castelo coinciden al destacar al escritor Hans Christian Andersen como uno de los autores más relevantes de la época. Al autor se lo clasifica sobre todo como romántico, aunque también presenta rasgos propios de la corriente realista, por sus críticas a la sociedad y el crudo retrato de la realidad de los menos afortunados. Andersen contemplaba a los niños como los destinatarios de lo mejor de su producción: sus cuentos infantiles, entre los que se registran más de 165⁷ títulos. A diferencia de varios de sus contemporáneos, quienes no tenían como ideal el que los textos llegaran exclusivamente a niños y jóvenes, sino que las obras llegaban a ellos mediante el proceso de apropiación “conforme fuesen arribando al fenómeno cultural de la lectura personal, placentera, libre y abierta” (Rodríguez Castelo, pág. 21). A medida que pasa el tiempo, y gracias a la expansión de la escolaridad, paulatinamente los niños pasan a ser vistos como posibles lectores independientes.

Anderson tiene como mérito, además, que no escribía por encargo ni por contrato, sino por elección y gusto personal. Sus narraciones se desprenden del excesivo utilitarismo, y hallan un equilibrio entre la moral, el didactismo, la fantasía, la humanidad, la ternura y el humor. Andersen realmente relata y escribe para el pequeño, libre, en lo posible, de la mirada impositiva del adulto (Rodríguez Castelo, 2011).

Una vez que se supera la fase inicial, marcada por el romanticismo, el realismo va dejando atrás la aventura exaltante, y coloca a sus héroes en el mundo terrenal, dotando de humanidad a los personajes principales. La vida diaria se llena de aventuras, y en su abordaje los escritores ven la oportunidad perfecta para retratar el entorno, de manera crítica y cuestionadora. Rodríguez Castelo enfatiza el valor que guarda el aporte realizado por los autores de la segunda mitad del siglo XIX, quienes dejan atrás lo banal y moralizante, para proseguir con una producción consistente, pensada y escrita, verdaderamente, para niños. A su manera de ver, el culmen de ello es la aparición de *Alicia en el país de las maravillas* (1863) de Lewis Carroll, clara crítica a la sociedad victoriana. En la obra, según el teórico ecuatoriano, se conjuga la realidad, con una ficción imaginativa y lúdica, que permite

⁷ Esta cifra es propiciada por Rodríguez Castelo, en comparación a los 156 cuentos de los que habla Cerrillo.

evidenciar los males de la sociedad, teniendo como elementos enriquecedores el juego con el lenguaje, el absurdo, y un manejo de la lengua muy rico y entretenido que invita a la reflexión a través del humor.

Jiménez – Pérez y Barrios consideran como ejemplos remarcables de la LIJ del siglo XIX a la producción de Mark Twain, autor que propicia en los jóvenes lectores una mirada crítica del mundo a través de la ironía, a la vez que celebra la rebeldía juvenil, con sus célebres obras, como lo es *Aventuras de Tom Sawyer* (1876). La figura del joven rebelde se traslada de la urbe a la naturaleza en las creaciones de Rudyard Kipling y Robert L. Stevenson, denominado como “el último gran romántico y primer gran realista de la aventura infantil y juvenil” (2011, pág. 155) por Rodríguez Castelo (2018).

Por otro lado, mientras las aventuras terrenas y de carácter realista eran el campo de acción de estos autores, en el siglo XIX se asentaron las bases de las que serían, según Rodríguez Castelo, las principales corrientes de la literatura infantil y juvenil posterior. Por un lado, tenemos el maravilloso aporte del autor francés Julio Verne, precursor de la novela moderna de ciencia ficción⁸. Con una imaginación envidiable, Verne presentó a los jóvenes lectores de la época la posibilidad de viajar en el tiempo, y vivir aventuras insospechadas en mundos anacrónicos. Encontramos, de igual forma, la labor de dos grandes autores que dieron pie a la literatura de terror, que se popularizó entre los jóvenes lectores: Henry James, estadounidense, con *Otra vuelta de tuerca*, y Bram Stoker, de nacionalidad irlandesa, cuya versión de *Drácula*, basada en la tradición oral de los pueblos europeos, daría lugar a un sinnúmero de representaciones y adaptaciones en los siglos que le prosiguieron. Están también aquellos que exploran la naturaleza del niño, desprendido de su aura angelical, sometido al trato cruel y hasta cínico del mundo adulto, como *Pelo de zanahoria* de Jules Renard. Y, finalmente, un nuevo tratamiento del humor, de la mano de Jerome Klapka Jerome. Se trata de *Tres hombres en una barca (sin contar el perro)* (1889).

⁸ “... fue Verne quien primero concibió algunas temáticas ya existentes en la narrativa como los relatos de viajes y las novelas de aventuras para unirlos a la especulación científica, llegando sus “romances científicos” (científique romance) de corte maravilloso y optimista” (Rodríguez Hillón, 2015, pág. 180).

Finalmente, tanto Cerrillo como Jiménez – Pérez y Barrios destacan la importancia que tuvo el trabajo de la ilustración de los textos infantiles durante esta centena. Según los autores “Además de pasar a ser un bien de producción industrial, los libros se convirtieron en artículos de lujo: se editaban con materiales de más calidad y los dibujos se imprimían en color. Se trata del nacimiento del *picture book* o álbum ilustrado, un libro compuesto en su mayoría por imágenes” (pág. 17). Consideran a la obra de William Rose, *El baile de la mariposa* (1808), como uno de los primeros expositores de este tipo de creaciones. Por otro lado, postulan que la Edad de Oro de la ilustración infantil se instaura tras la labor de John Tenniel, quien realizó las ilustraciones de los libros de Lewis Carroll que tenían por protagonista a la pequeña Alicia. Otros ilustradores de reconocido prestigio fueron Arthur Hughes o Rychard Doyle; y, el autor de *El lector literario* menciona entre los ilustradores más destacados a Randolph Caldecott, quien es considerado por muchos como el precursor del libro álbum moderno⁹. No podemos olvidar, además, el trabajo de artistas de la talla de Walter Crane, del movimiento inglés ‘Arts and Crafts’, quienes buscaban revalorizar el trabajo manual y artesanal, como protesta ante la industrialización. Estos son los nombres de solo algunos de los grandes exponentes de una faena que seguiría expandiendo sus horizontes en el siglo venidero.

Estos textos, entre otros, representan las bases de lo que será la producción de literatura infantil europea del siglo XX.

c. La literatura infantil y juvenil en el siglo XX

El nuevo milenio evidencia una revalorización de la LIJ, no solo por la cantidad de obras que entran en circulación, sino por la realización sin precedente de eventos como el ‘Primer Congreso de autores de Libros de carácter infantil’, organizado por la escritora alemana Jella Lepman en 1951. Del encuentro surgirán las siguientes organizaciones: Organización Internacional del Libro Juvenil (OILJ), y la International Board of Books for

⁹ “... publicó una serie de libros entre 1870 y 1886 en los que ofreció un concepto de libro infantil ilustrado diferente al que había hecho Comenius en su *Orbis Pictus* dos siglos antes. Caldecott, que para muchos estudiosos es el padre del libro-álbum, se propuso con sus libros, de textos muy sencillos, entretener y no instruir, creando una original unión de imagen y palabra nunca vista antes” (Cerrillo, *El lector literario*, 2016, pág. 75).

Young People (IBBY), como organismo de la UNESCO, que propició la instauración del Premio Hans Christian Andersen¹⁰, equivalente al Nobel en la literatura infantil, en 1956. Otro ejemplo es la creación de la biblioteca de *La Joie par las libres de Clamart*¹¹ en 1965 en Francia.

Ya que la producción literaria es amplia y extensa durante el siglo XX, se plantea enlistar solo aquellos títulos y autores que representaron, según opinión de los críticos consultados, un cambio relevante en la historia de la LIJ contemporánea europea. Es preciso recordar, que la obra, objeto de estudio, se publicó en Francia en 1959. Este es un factor que se ha considerado para priorizar títulos que surgieron en Europa, y no incluir títulos posteriores a la fecha mencionada.

Según Pedro Cerrillo la primera pieza de literatura infantil a la cual se le puede colocar el calificativo de ‘moderna’, que para el autor implica el que no se viera influenciada por la pedagogía, es *Pippi Mediaslargas* (1945) de la autora Astrid Lindgren, de nacionalidad sueca. El valor que le encuentra el autor a esta pieza es el que Lindgren “dio importancia a los procesos creativos y a la opinión de los niños, superándose definitivamente el didactismo” (2016, pág. 78). Desde su creación, varios fueron los autores que siguieron el ejemplo impuesto por Pippi.

Jiménez-Pérez y Barrios (2018) rescatan el que en este siglo, uno de los avances a favor de la literatura infantil y juvenil es una disminución en el nivel de censura a los contenidos de los textos, lo cual propició el desarrollo de nuevos temas y personajes. Dentro de esta coyuntura surge la iniciativa de clasificar las piezas pertenecientes a este género, dando así lugar a la configuración del receptor de las obras como un consumidor ante las incipientes editoriales.

¹⁰ “Cada dos años IBBY otorga el Premio Hans Christian Andersen a un autor y a un ilustrador que estén vivos cuyas obras completas constituyan una contribución significativa a la literatura infantil y juvenil. El Premio Hans Christian Andersen es el más alto reconocimiento internacional otorgado a un autor y a un ilustrador de libros para niños y jóvenes. Su Majestad la Reina Margrethe II de Dinamarca es la Patrona de los Premios Andersen.” (IBBY, 2019).

¹¹ “...creada precisamente para impulsar las secciones infantiles de la red francesa bajo la dirección de Genevieve Patte” (Colomer, 1998, pág. 25).

Como ejemplo de ello Jiménez-Pérez y Barrios postulan las colecciones que buscaban recopilar los textos de lo mejor de la LIJ hasta el momento. Los autores señalan como ejemplo el trabajo realizado por Saturnino Calleja en España, así como a las revistas infantiles, revistas gráficas y periódicos infantiles, que polularon. De igual forma, destacan la instauración de bibliotecas en los planteles educativos y la aparición de nuevas bibliotecas públicas. Todo indicaba que, finalmente, la lectura empezaba a asociarse al placer y la recreación, y no exclusivamente al adoctrinamiento y demás quehaceres pedagógicos de años pasados (2018).

Como tendencia, Jiménez-Pérez y Barrios señalan que en la literatura del siglo XX “se mostraba la carga crítica que se respiraba a través de personajes no idealizados, que se expresan por medio de juegos de palabras, el absurdo o la parodia, además de realizar una burla sobre el mundo adulto, que se convertía en algo desmitificado” (Jiménez-Pérez & Barrios, 2018, pág. 18). Como claro ejemplo podemos pensar en el texto de James Matthew, quien con *Peter Pan y Wendy* (1904)¹², da lugar a la constatación del ansia de los niños por huir de las imposiciones, normas y restricciones a la infancia por parte de los adultos a través del deseo de permanecer eternamente en sus primeros años.

Otro gran cambio a la LIJ, según Rodríguez Castelo, se gesta a través del trabajo de Lyman Frank Baum. Junto a las geniales ilustraciones de W.W. Denslow, el autor estadounidense da lugar a la aparición de *El Mago de Oz*. La contribución que realiza esta pieza a la historia del género es la contravención de los estereotipos hasta entonces empleados en los cuentos fantásticos y de hadas, que imponen rígidamente la barrera del bien y el mal, acorde a los tipos de personajes. En el texto se presentan brujas buenas y malas, héroes cobardes y acomplejados, una heroína que ha asesinado accidentalmente, y la gran figura del

¹² Sobre esta obra, cuya aparición original se dio en formato de teatro, para pasar a ser novela en 1911, Rodríguez Castelo opina: “Detrás había más: el mito y el símbolo. Y una alegoría del mundo de la infancia, mundo de libertad y audacia, de juego y confianza en sí mismo. Y ese mundo, tanto al comienzo, cuando en la casa burguesa irrumpe la fantasía y la magia, como al final, cuando los niños –no Peter Pan- deben volver a su seria y cómoda vida burguesa, se contraponen al mundo adulto. La nota última y duradera de esa contraposición es la nostalgia. La nostalgia por esa isla y país de Nunca-Jamás que la inmensa mayor parte de los adultos han perdido” (Rodríguez Castelo, 2011, pág. 236).

mago desmitificada. En cambio, se rescatan otro tipo de valores, como la sabiduría y la solidaridad entre los personajes.

En ocasiones las obras de LIJ han dejado atrás el ocuparse solo del aspecto moralizante y aleccionador, pasando a cumplir un rol socializador ante el niño o joven lector, a quien introducen en la historia de su nación y lo familiarizan con el imaginario que allí predomina. Tal es el caso de *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (1907), de la escritora sueca Selma Lagerloff. Según Rodríguez Castelo, esta será la primera obra que refleje el interés por parte de los gobernantes de un país en transmitir a través de la literatura el amor y aprecio por su nación. Entre la aventura, la geografía y la fantasía, los niños suecos podían familiarizarse con su entorno.

Será común hallar libros donde se planteen símiles del mundo adulto con aquello que acontece en el texto, donde los personajes son animales o niños y jóvenes. Ejemplos de esto son la obra de Jack London, quien crea *La llamada de la selva* (1903); o a Maurice Maeterlinck, autor de *Maya, la abeja*. En ambos casos, el lector, sea infantil o juvenil, es capaz de conocer más sobre las intrigas de la existencia, las problemáticas de las relaciones sociales y las múltiples personalidades, con sus pros y sus contras, que podremos encontrar a lo largo de nuestra vida. A su vez, se gesta un ejercicio similar con *La guerra de los botones* (1912), de Louis Pergaud; como nos da a conocer Rodríguez Castelo, el autor de este texto lo habría creado para ensalzar el espíritu de la infancia, “franca y heroica... liberada de las hipocresías de la familia y de la escuela” (Pergaud, 1983, Ed. Generales Anaya, p.7-8, en Rodríguez Castelo, 2011, p.238). Los personajes niños de Pergaud luchan un doble frente, por un lado, contra sus vecinos, los velranos, y, por otro, contra los castigos y las limitaciones impuestas desde la adultez.

La mirada del otro será otro tema recurrente en la LIJ del siglo XX. En este caso, tenemos dos ejemplos opuestos, pero con puntuales similitudes, que lleva a la constatación de que todo texto es un reflejo de su época y de su autor, de una u otra forma. En ambos se refleja la mirada del hombre occidental respecto al continente africano. Por un lado, *Tarzán* (1914), del estadounidense Edgar Rice Burroughs, quien presentó la historia de un hombre-mono, habitante de la selva africana, quien se ve inmerso entre la civilización y la barbarie. Los textos de Burroughs han sido cuestionados por la manera en la que se retrata a los

habitantes del, entonces, exótico continente, con rasgos de racismo y alusiones a favor del colonialismo. Sin embargo, según Rodríguez Castelo, esto se explica porque su autor “era un norteamericano medio, ni político ni intelectual... pintó esos pueblos... como los veía el norteamericano medio” (Rodríguez Castelo, 2011, pág. 244). De todas maneras, resulta cuestionable el que los niños y jóvenes se vieran expuestos a textos en los que se manejaba esa carga ideológica. Por otro lado, tenemos a Blaise Cendrars, parisense, cuya fascinación por el folclór africano quedó impresa en *Antología negra* (1927). En ella, los cuentos, míticos y humorísticos, presentan una realidad ajena a la conocida por los niños occidentales. Ninguno de estos casos toma a consideración la voz o el testimonio de la cultura a la que buscan retratar, y son más bien una manera de, desde lo conocido, acercarse a lo ajeno.

En la década de los treinta, se popularizan las series infantiles dentro de la LIJ. Según la autora Irene Prüfer (2014), los textos pertenecientes a este género de la literatura infantil y juvenil se caracterizan por ser producciones nacionales clásicas, cuyo personaje principal es un niño que cuestiona y critica el mundo adulto, a través del humor.

Los dos ejemplos puntuales que encontramos en Europa en la década de los 20 son las series de la escritora inglesa Richmal Crompton, *William o Guillermo*, cuyo primer título, *Las travesuras de Guillermo*, data de 1922. Otro ejemplo es la producción más reconocida de la española Elena Fortún, la serie *Celia*, que tiene a *Celia, lo que dice*, como su primer libro, publicado en 1929. Más adelante, veremos aparecer la serie creada por la inglesa Enid Blyton, con *Los Cinco* como protagonistas de diversos títulos, de los cuales el primero se publicó en 1942.

Otra serie muy famosa, que se diferencia de las antes nombradas por tener como personajes a animales antropomorfizados, es *Babar* de Jean de Brunhoff, cuyo aparición se dio en 1931 con *Historia de Babar*. Su contenido no es tan crítico con respecto al entorno. Se da más relevancia a la aventura cómica, por accidentada, y la recurrencia a escenas cotidianas, que permiten al niño lector crear simpatía con el personaje.

Y, finalmente, una de las series más icónicas de la primera mitad del siglo XX, es la creada por Theodore Seuss Geisel, más conocido como Dr. Seuss, compuesta por sus *Libros para principiantes*, destinados especialmente para los niños lectores. Si bien su primera producción para público infantil y juvenil fue *And To Think I Saw It on Mulberry Street*

(1937), no será hasta la publicación de *The cat in the hat* (1956) que consigue consagrarse como uno de los autores más leídos, sobre todo en los países anglosajones. A través de juegos sonoros, donde priman las rimas, juego de palabras, la recurrencia al sinsentido y el acompañamiento de memorables ilustraciones, ofrece a sus receptores una primera aproximación animada y humorística al mundo de la lectura.

Así como las series toman su lugar, lo hacen también las sagas destinadas al público infantil y juvenil. Tienen como punto común el ser textos épicos que trasladan al lector a nuevos mundos. Según Rodríguez Castelo, la aparición de estas piezas “fue el volver a un yacimiento rico de tesoros: el mito y las historias primitivas” (2011, pág. 278). Un ejemplo claro es la obra de J.R.R. Tolkien. La saga de *El señor de los anillos* se inaugura con *El Hobbit*, en 1937, donde prima la herencia de los mitos nórdicos. Como otro caso, tenemos *Las crónicas de Narnia*, de Staples Lewis. Elaboradas en la década de los 50, los textos tuvieron como fuente de inspiración la mitología greco-romana, así como la tradición popular británica e irlandesa.

A mediados de siglo, de manera sintomática, acorde a los sucesos acaecidos dentro de la Segunda Guerra Mundial, se da el surgimiento de una producción literaria enfocada hacia el público infantil y juvenil que toma en consideración retratar el terror bélico y la urgencia de paz. A su vez se gestan esfuerzos como los realizados por la ya mencionada Jella Lepman, a favor de la producción, valorización y promulgación de la literatura destinada a niños y jóvenes. Tal es el caso de la fundación de la Biblioteca Internacional de la Juventud en Munich en 1949. En cuanto a obras publicadas en la década de los 40, Rodríguez Castelo señala que en el continente europeo la aparición de obras insignes escasea, por la censura, la represión y la violencia que se vivía dentro del territorio.

Señalando un nuevo momento histórico, se publica *El diario de Ana Franck*, cuyo título original fue *La habitación de atrás*, en 1947. Rodríguez Castelo lo califica como memorable en cuanto, a través del lirismo, lo trágico y el humor, la voz narradora da testimonio de aquello que vivió a lo largo de dos años, oculta del régimen nazi en un espacio que la volvía invisible, por su condición de judía. De corte biográfico, el texto resulta sumamente conmovedor, y da lugar a que los jóvenes lectores conozcan de primera mano

una realidad ajena para la mayoría. Así, como sucede solo en casos excepcionales, se logra un nivel de empatía difícil de superar.

Otro libro sin precedentes, con el que se han maravillado niños, jóvenes y adultos por igual, es *El Principito* (1943) del autor francés Antoine de Saint-Exupéry. A través de un texto donde se encuentran diálogos sumamente emotivos, de un lirismo excepcional, el personaje principal de esta narración, que no es otro que un “niño que ha llegado de otro planeta, y por ello ve las cosas de los hombres con una mirada nueva, en reflexión sobre la vida de los hombres” (Rodríguez Castelo, 2011, pág. 290), da al lector, tenga la edad que tenga, la oportunidad de aproximarse a los secretos que le han sido revelados sobre temas como el amor, la amistad y demás recovecos de la naturaleza; de una forma única y muy sentida. Así, mientras recapitula sus andanzas por el universo, el Principito lleva al lector a mirar el mundo con ojos frescos y avidos, para nada ingenuos.

En los años cuarenta los autores europeos retoman el género de las series infantiles, siguiendo la tradición iniciada en la década de los años veinte. Estas nuevas producciones continúan la tradición de ser críticas respecto a la configuración del mundo adulto, y las limitaciones que desde allí se imponen a la infancia a través de distintos mecanismos. La principal arma contestataria de los personajes que protagonizan estas series es el humor y la travesura, así como presentar la posibilidad de una existencia más libre, solidaria y crítica. Los primeros títulos de estas producciones son *Pippi medias largas* (1945), de la escritora sueca Astrid Lindgren. Se trata de una niña que vive sola, y demuestra no necesitar de autoridades para gestar su vida, pues se desenvuelve en la libertad. Juega, realiza travesuras, es curiosa y astuta. En Finlandia vemos aparecer la serie que tiene por protagonistas a los integrantes de *La Familia Mumín* (1946), compuesta por unos simpáticos troles que habitan un mundo maravilloso, donde la fantasía pasa a ser vista como cotidiano. Los seres, invención de la escritora Toce Jansson, reivindican valores como la justicia, y postulan lo beneficioso de llevar una vida centrada en el presente y sin mayores pretensiones (Rodríguez Castelo, 2011).

Estando cada vez más consagrada, teniendo entre sus filas a más autores de renombre, algunos de los cuales escribieron también para el público general, la LIJ va haciéndose de más y más títulos que dan lugar a la constatación de la riqueza de sus producciones. En la

década de los cincuenta, por ejemplo, surgen títulos que dan a conocer metáforas muy ricas sobre la humanidad, su historia, sus problemáticas, sus luces y sus ansias. Los tres primeros que aquí abordaremos datan del mismo año: 1958. Como opina el crítico ecuatoriano, lo maravilloso se resignifica en el siglo XX “De humanidad. Con especial sentido crítico –dicho con humor-, con exaltación de valores” (Rodríguez Castelo, 2007, pág. 46).

El primero de ellos es *Los tambores*, del escritor alemán Reiner Zimnik (1974). En su texto, Zimnik busca abordar el tema de la incansable búsqueda del ser humano de la posibilidad de “una nueva vida”, tras mudar de sitio y empezar de cero. Conducidos por la esperanza, los tamborileros, personaje colectivo, surcan los límites de lo desconocido para probar suerte. En *Famosa invasión de Sicilia por los osos*, el autor italiano Dino Buzzati (1945) nos presenta la historia de un grupo de osos que, por diversos motivos que aquejan su, hasta entonces llevadera existencia, deben viajar y conquistar un nuevo lugar para habitar. El viaje de conquista, que implica la vuelta al origen y la confrontación del mal externo e interno, es aquello que aborda la pieza de Buzzati, de manera irónica y lírica. Y, finalmente, entre el amor y la aventura, Herbert Kauffman pinta en su *Luna roja y tiempo cálido* (1960), una mirada que busca retratar la otredad desde su interior, procurando mantener por fuera de la narración la mirada técnica y objetiva que describe al habitante de otra tierra como un objeto, y adentrándose en sus misterios, costumbres y ritos. Además, nos vuelven a situar ante la descripción de la eterna relación del ser humano con su lado instintivo, así como con los seres que habitan la naturaleza.

Retomando las series infantiles como género que surge cada cierto tiempo en el horizonte de la LIJ occidental, nos encontramos con dos piezas que reflejan de manera cómico-filosófica la vida y lo cotidiano desde la mirada del niño. Por un lado, de territorio estadounidense, surge, en formato de tira cómica, la pieza literaria de Charles Schulz: *Charlie Brown*. En un universo donde los adultos no tienen rostro, y apenas tienen voz, las aventuras de Charlie Brown, o Carlitos, como se lo conoce en territorio hispanohablante, retratan el día a día de un niño ordinario junto a su pandilla de amigos.

Y, finalmente, dentro de las series infantiles, surge el objeto de estudio del presente trabajo: *El pequeño Nicolás*, obra creada a doble pluma desde el primero hasta el último título

que integran la colección, entre el escritor René Goscinny y el ilustrador Jean-Jacques Sempé, ambos de nacionalidad francesa, cuya aparición data de 1959.

1.1.2 Delimitación del concepto más adecuado a la obra

a. Dónde situar a El pequeño Nicolás

El presente trabajo se circunscribirá a los conceptos y la visión que de la LIJ tiene la catedrática española Teresa Colomer, los cuales se encuentran inscritos en sus textos *La formación del lector literario* (1998) e *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2010). Y, como aporte, se tomará en consideración el trabajo de Juan Cervera, titulado *En torno a la literatura infantil* (1989).

Teresa Colomer, señala que la LIJ tiene como característica significativa el que en sus orígenes, y aún en el presente, fue concebida como “una literatura que relaciona estrechamente su configuración literaria con el concepto social de la educación de la infancia propia de cada época” (1998, pág. 13), lo que implica que los textos admitidos dentro del género han de ser aquellos que responden a las capacidades de asimilación y recepción del público lector, así como aquellos que abarquen tópicos y argumentos que se relacionen con sus intereses y promuevan la formación del receptor. Es decir, es una literatura que se define según su destinatario y se construye en base al objetivo que se le ha atribuido, objetivo que dependerá de la sociedad y la época en la que surge. Es así que la LIJ cumple dos funciones simultáneas: la literaria y la educativa.

Los primeros estudios de literatura infantil y juvenil nacieron bajo la necesidad de establecer criterios para decidir qué es apto para el público de la LIJ. Las pioneras en este campo fueron las bibliotecarias, quienes reconocieron la importancia y particularidad de este público específico. Asentaron las bases de la difusión de la lectura, con cuestiones como “la fundación de bibliotecas infantiles experimentales, en la creación de instrumentos de animación a la lectura que constituyen clásicos de la intervención... en la producción de una reflexión importante sobre los criterios de selección de libros” (1998, pág. 24).

En cuanto a los debates teóricos que constituyeron el asentamiento y la delimitación del campo, si se realiza una revisión cronológica, tenemos que la cuestión contempla tres etapas. En la primera, la discusión giraba en torno a si era posible o no denominar como literatura las producciones dirigidas a público infantil y juvenil; la segunda, si los parámetros para admitir libros al corpus debían basarse en las piezas de mayor calidad literaria, o las que más aceptación habían tenido entre los destinatarios y receptores del texto; y, tercera, si es posible contemplar a la LIJ como un campo específico dentro de la producción literaria.

Teresa Colomer (1998) señala que, inicialmente, existía una oposición generalizada ante la idea de admitir las obras de LIJ dentro de la producción literaria. Se acusaba a estas piezas de degradar el arte literario, por no alcanzar la pureza y la calidad estética necesarias, pues, según sus detractores, eran meras imitaciones de los verdaderos textos literarios. Esta visión empezó a tomar un nuevo giro cuando los formalistas rusos, a través de la teoría estructuralista, otorgaron una nueva posición a la LIJ. Bajo su entender, la función del lenguaje cumplida por los textos literarios es la función poética, que implica un desvío de la norma en la pieza. En vista de que las obras infantiles no daban muestras de cumplir con la función poética como lo hacían otros textos, pues los desvíos de la norma dentro del lenguaje empleado eran menores o menos significativos; se le asignó la calificación de texto literario menor.

Los autores y teóricos de la LIJ buscaron resignificar su trabajo, y equipararlo con las producciones de las obras dirigidas al público adulto, lo cual puede evidenciarse, según Colomer, en los reiterados intentos por justificar y probar que los textos sí son merecedores de ser llamados ‘literatura’. Para la autora, en su momento esto fue un síntoma de lo necesario y urgente que resultaba realizar una “elaboración teórica capaz de redefinir los términos” (1998, pág. 41). Este debate continuó con fuerza hasta la década de los setenta del pasado siglo, y dio paso a otra polémica.

Una vez que se estableció como certera y necesaria la consideración de los textos literarios destinados a público infantil y juvenil como literatura, pasó a discutirse sobre cuál era la manera adecuada de proceder al momento de analizar, criticar y valorar la producción de LIJ. Las dos posturas sostenidas fueron: optar por replicar los mismos criterios

establecidos para el análisis de obras dirigidas a público adulto, que se basan principalmente en el análisis de la calidad literaria; o, tomar como mecanismo de medición la valoración realizada por los niños y niñas lectores de los libros disponibles, lo cual era posible conocer al identificar qué tanto éxito habían tenido las piezas entre el público, a través de métodos, como los planteados por la teoría de la recepción literaria (Colomer, 1998).

En un inicio, los críticos optaron por tomar en consideración la valoración del texto antes que la consideración del lector. Posteriormente, vieron la importancia de prestar atención a la recepción de las obras. Y, una vez que se identificó la importancia de ambas posiciones, la encrucijada pasó a ser “cómo seleccionar los libros de manera que exijan un esfuerzo de interpretación, pero sin que esa literatura se convierta en remota para quienes se supone son sus destinatarios” (pág. 42). Ante ello, surgió una nueva salida, encaminada por la definición de ‘campo literario’, aportada por Pierre Bourdieu. Gracias a ello, la LIJ ganó autonomía al situarse como un campo o género literario específico.

La LIJ pasó a entenderse como una forma específica de comunicación literaria, teniendo cinco elementos propios de la Comunicación como principales como eje de su estudio, que, según Colomer, son: el emisor, el destinatario, el mensaje, el código y la realidad referida. Esta visión surgió como respuesta a los intentos por encontrar y señalar qué rasgos distinguen a las obras que integran el corpus de la literatura infantil y juvenil. Entre los elementos que no han de ser aceptados en una pieza destinada al público de la LIJ, la teórica española menciona “lugares comunes, personajes estereotipados, sentimientos tópicos y motivaciones unívocas” (2010, pág. 19), mientras que aquellos que sí son bien valorados, y por lo tanto es usual hallarlos en los textos, son: tener como protagonistas a niños, niñas o adolescentes, la presencia de acontecimientos narrativos flexibles y la presencia de argumentos recurrentes como la superación de la prueba, el viaje temporal, los ritos de paso a la adultez, entre otros (2010).

Una vez señalado cómo surgió el campo de la literatura infantil, procederemos a revisar la concepción que de la literatura infantil tiene la autora de nuestra elección.

Para Teresa Colomer (2010) la LIJ surge en el siglo XVIII, pues solo entonces podemos hallar obras pensadas estrictamente para la infancia, cuyo objetivo era educar a los niños. Su aparición es producto del nacimiento del concepto de infancia, el cual surge, según Colomer, en cuanto se da la atribución de necesidades específicas a los miembros de este grupo etario, distintas a la de los adultos, quienes son responsables de guiar el aprendizaje de los más jóvenes.

Colomer señala que la LIJ ha de considerarse, primero que nada, como literatura, cuyas funciones primordiales son tres: introducir al lector en el imaginario¹³ propio de la sociedad a la que pertenece, tomar parte en el desarrollo de las aptitudes lingüísticas a través de las diversas formas del discurso literario, y, ofrecer un instrumento de socialización, basado en la representación del mundo exterior, a los niños y jóvenes que se aproximan a la obra.

La primera de estas funciones se cumple cuando el lector, a través del contacto con la obra, obtiene conocimiento sobre los juicios de valor y nociones culturales que rigen y están presentes dentro de la convivencia del medio en el que habita. Estos aspectos se inscriben en la pieza mediante referencias concretas o alusivas.

En cuanto a la segunda función, tenemos que el contacto con producciones literarias favorece al progreso de los niños en “la familiarización con las diferentes posibilidades de estructurar una narración o unos versos, en las expectativas sobre lo que se espera 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.” (Colomer, 2010, pág. 22). Inicialmente, los niños se relacionarán con la palabra mediante el juego con el lenguaje. Mientras avanzan y mejoran su competencia lectora, van entendiendo las reglas bajo las que ordenan la comunicación escrita. A la par, desarrollan la memoria y la

¹³ “El término ‘imaginario’ ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas” (Colomer, 2010, pág. 16).

concentración, entienden la diferencia entre realidad y ficción y van siendo capaces de anticiparse al desarrollo de las historias.

Y, sobre la tercera función, Colomer señala que los libros destinados a este público, nacen con la intención de educar e instruir socialmente a los receptores, en conjunto con la labor emprendida desde los hogares y los centros educativos. Por ello, es en estos textos donde más fácilmente se puede hallar un intento por parte de sus creadores de retratar de determinada manera a la sociedad, enfatizando en modelos culturales específicos, los cuales desean transferir y valorizar ante la mirada de los lectores más jóvenes.

Si bien los textos de la LIJ empezaron a otorgarle mayor importancia a lo literario, dejando de lado la carga didáctica, siguen siendo un espacio idóneo donde a los lectores se les muestra y enseña de qué manera está organizado el mundo que los rodea, o cómo se desearía que este fuera. Colomer propone que, el mejor ejemplo de ello, es revisar de qué manera se proponen los modelos femeninos y masculinos en las obras destinadas a la juventud y a la infancia: inicialmente, los libros de la LIJ se dividían en aquellos destinados para niños y los destinados para niñas. Aunque esta barrera distintiva se eliminó ya hace algún tiempo, y gracias a los intentos por las corrientes feministas de los 70s y 80s la brecha se acortó en algunos casos, se sigue patentando modelos tradicionales de masculinidad y femineidad en las piezas literarias.

Según Colomer, la forma en que los receptores de los textos son vistos es:

En primer lugar como un lector niño, niña o adolescente que aprende socialmente y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación social a través de una propuesta de valores, de modelos de relación social y de interpretación ordenada del mundo. Y, en segundo lugar, como un lector infantil o adolescente que aprende una forma cultural codificada –la literatura–, y a quien se dirigen unos textos que traspasan unas formas fijadas del imaginario, unas formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje (1998, pág. 144).

Como se ha reiterado, los libros son escritos teniendo en cuenta aquello que el colectivo determina como comprensible y apto para niños y jóvenes a lo largo de su

desarrollo, según lo que dictaminan los supuestos sociales del momento. Sin embargo, no es posible determinar, de manera estricta, qué es comprensible para el público lector infantil o juvenil, esto varía más allá de sus capacidades interpretativas y se relaciona también con cuestiones como lo son el contexto de procedencia, el trasfondo cultural, etc.

Por fuera de una clasificación de LIJ que conciba exclusivamente lo que es apto o no para el niño según su edad, se encuentran propuestas como las de Juan Cervera, la cual se halla en su texto *En torno a la literatura infantil*. Para Cervera, dentro de la LIJ se inscriben “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (1989, pág. 157). Opina que las clasificaciones literarias se formulan a partir del tratamiento que se da al asunto, los temas que se manejan, los contenidos que en ellos encontramos, las estructuras y formas empleadas, siendo pensadas para servir al propósito establecido, que en este caso es contribuir a las necesidades personales del niño.

Siguiendo su propuesta, tenemos que existen tres modos por los que se llegan a crear libros infantiles o juveniles, lo que implica, según Cervera, que hay tres tipos de LIJ. Son: la literatura *ganada*, la literatura *creada* y la literatura *instrumentalizada*. Con ‘literatura *ganada*’ el autor hace referencia a aquellos textos que no fueron originariamente pensados para dirigirse al público infantil o juvenil pero que “andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no” (1989, pág. 12), idea que coincide con la de apropiación de la obra. Segundo, la ‘literatura *creada*’ para este público específico de lectores, la cual tiene por particularidad, según su opinión, el que toma en cuenta la condición del niño según lo estipulan los cánones del momento de su surgimiento, y el que son obras en las que es posible encontrar tendencias y concepciones propias del género, siendo así producciones enriquecidas y llamativas. Tercero, con ‘literatura *instrumentalizada*’ se refiere a todos los textos que se insertan dentro de la instrucción escolar, y que no necesariamente son literatura, sino que, bajo su criterio, pasan a ser libros de ejercicios que facilitan la impartición de determinadas asignaturas (Cervera).

Respecto a aquello que Cervera llama literatura ganada, Colomer comenta que fue Roger Lancelyn Green, escritor británico, quien estableció la distinción entre libros escritos para niños, y libros que fueron adoptados por los niños; teniendo como elemento

diferenciador el que en el primer caso los lectores infantiles son destinatarios, y en el segundo, son receptores. Para la autora, el proceso de apropiación puede resultar problemático, en cuanto compromete la identidad de la obra, ya que en el camino se vuelve necesario modificar el original, sea mediante adaptaciones o segmentaciones del texto primigenio (1998).

En cuanto a la LIJ actual, Colomer menciona que, si bien en el siglo XX se ha dejado más de lado que nunca el carácter educativo de los textos infantiles, y se ha dado mayor relevancia a su carácter literario, jamás se podrá dejar plenamente de lado el carácter instructivo de estos textos. Esto se debe a dos razones: Primero, el cómo se maneja la representación y la valoración del mundo literaturizado, “ya que se trata de ofrecer a los lectores modelos de conducta y de interpretación social de la realidad” (pág. 167); y, segundo, por la idea preconcebida que se tiene del lector implícito, pues el texto ha de planificarse según sus capacidades de recepción, en base a sus competencias literarias. Estos dos principios pueden llegar a contradecirse. Y, si un texto no se adhiere a ambos, al menos no ha de quebrantarlos.

Finalmente, como introducción al siguiente punto de este capítulo, se hablará brevemente de los géneros considerados por Colomer como la base de la LIJ. La autora postula las narraciones de aventura, las historias de animales, las narraciones fantásticas y de humor, y las historias realistas con protagonistas infantiles. Estas últimas sientan el precedente para *El pequeño Nicolás*. Las narraciones originarias del siglo XIX, se creaban con la intención de enseñar modales, normas y valores a los pequeños lectores “a través de modelos realistas que se inscribían en la descripción de historias familiares o escolares y que seguían fórmulas provenientes de la literatura realista y de folletín de la época” (2010, pág. 120).

Entre las creaciones de este tipo se encuentran las que reflejan crónicas familiares, las historias de huérfanos, o las de contexto escolar. A medida que pasaba el tiempo, la autonomía de los protagonistas infantiles empezó a acrecentar dentro de los textos. Un ejemplo claro de ello es la obra de Richmal Crompton, *Just William*, que data de 1922.

b. Las series de literatura infantil y juvenil, una tendencia en Europa

En la primera mitad del siglo XX se popularizaron en Europa las series de literatura infantil con niños o niñas como protagonistas. Según Teresa Colomer, este tipo de piezas tiene gran aceptación entre su público objetivo ya que “se centran en la identificación inmediata con un personaje infantil que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real... su regularidad crea sensación de orden, hacen previsibles las historias y alargan el contacto con sus personajes predilectos” (2010, pág. 26).

Según la autora Irene Prüfer Leske (2014) los rasgos distintivos de las series son el estar integradas por varios títulos individuales, elaborados por la misma persona. El protagonista es un niño o niña en edad escolar, quien realiza la narración de sus aventuras, las cuales se circunscriben a su entorno. Los espacios en que se desenvuelve son su hogar, los jardines, la escuela, y demás escenarios próximos a su cotidianidad. Durante la trama se entremezclan realidad y fantasía, y se evidencia una oposición entre el mundo de los niños y el de los adultos (2014).

Leske, al igual que Colomer, opina que la utilidad, y por lo tanto la razón por la cual estas series ganan adeptos, es que en sus primeros años, los niños buscan una figura que les brinde seguridad y con la cual puedan identificarse. La identificación parte de que en los textos se presenta un personaje, coetáneo, quien habla de sus problemas desde una visión similar a la propia, y nunca los decepciona; pueden recurrir a él o ella siempre que lo necesiten. Son seres que los trasladan a un mundo que, si bien guarda parecido con el que habitan los lectores, se rige por otras normas, alimentando así la fantasía del lector. Además, aquel espacio paralelo en el que habita su compañero ficcional es llamativo, porque allí se anulan o trastocan los límites conocidos, impuestos por las figuras de autoridad de su entorno (Prüfer Leske).

Por otro lado, las series tienden a ejercer críticas hacia la sociedad a la que pertenece el protagonista, desde la mirada del mundo de la infancia, contraponiéndose a la visión predominante del adulto. Uno de los cuestionamientos recurrentes es la manera en la que los niños son tratados por quienes los rodean. Por lo demás, el foco de atención suele colocarse sobre aspectos sociales, como lo es la desigualdad en la sociedad o el tipo de educación que

reciben los niños, sea dentro de instituciones como la escuela o la iglesia; o dentro del hogar, sea por parte de sus padres o un tutor.

En lo que concierne a los recursos estilísticos a los que los autores de este tipo de obras suelen recurrir está, como se mencionó, emplear una misma voz enunciativa a lo largo de los textos que componen la producción, la cual corresponde al protagonista de la serie, otorgándole homogeneidad a la estructura. Si bien se cede la voz a personajes secundarios, estos no llegan a destacarse de manera equiparable al narrador protagonista. Los personajes secundarios, además, tienden a representar arquetipos, como podría ser el del niño glotón o el estudioso, que no cambian a lo largo de los distintos títulos, facilitando la identificación de su rol y funciones a los lectores. Los escenarios también son recurrentes, varían entre espacios abiertos, como el jardín, el campo, el patio del recreo; o cerrados, como el hogar o la escuela. Cuando estos son transgredidos suele verse implicada la imaginación y la aventura. El lenguaje que se emplea es claro, y se caracteriza por su humor.

Finalmente, los autores tienden a replicar el habla y el modo de comunicación de niños y niñas del tiempo histórico y el territorio donde ocurren los acontecimientos, propiciando así una mayor identificación entre el lector y la historia. En palabras de Leske:

Para que dicha aceptación por parte de los niños y jóvenes se produzca y se convierta en clásico, debe haber un alto grado de identificación de los lectores con la figura principal. Dicha identificación se produce por un lado a través de recursos lingüísticos que el autor sabe manejar a la perfección y por el otro lado por la originalidad de las aventuras y de su enlace... en todas las series aquí abordadas¹⁴ el registro es el fiel reflejo del registro coloquial que genera humor en el lector e identificación (Prüfer Leske, 2014, pág. 119).

Que los autores acudan al empleo de sociolectos específicos pone en evidencia que las series infantiles son mecanismos que buscan perpetuar la identidad e historia de una nación. Al emplear el lenguaje coloquial propio de su territorio se ve que, inicialmente, su público objetivo son niños y niñas del país donde se produce la obra literaria, pues solo quien conozca, o haya estudiado a profundidad el idioma, será capaz de entender a plenitud lo que

¹⁴ Esta cita se ha extraído de un trabajo realizado por la autora en la cual realiza una revisión de las series infantiles Celia, Papelucho, El pequeño Nicolás y Manolo Gafotas (Prüfer Leske, 2014).

el texto alberga. Por otro lado, los autores tienden a incluir referencias, implícitas y explícitas, a personajes del bagaje histórico de su tierra, o dotan a sus personajes de modos y costumbres propias de una comunidad. Esto nos recuerda a la primera y tercera función que Teresa Colomer atribuye a los textos infantiles.

Tras este sucinto señalamiento de las características que corresponden a las series de literatura infantil, se procederá a la revisión de las características y particularidades de cuatro series infantiles, las cuales surgieron, con breves intervalos temporales entre sí, a lo largo de la primera mitad del siglo XX en Europa. Estas son: *Las aventuras de Guillermo*, de Richmal Crompton (1890-1969); *Celia*, de Elena Fortún (1886-1952); *Los cinco*, de Enid Blyton (1897-1968); y, *El pequeño Nicolás* de René Goscinny (1926-1977) y Jean Jacques Sempé (1932).

Just William en su versión original, o *Las aventuras de Guillermo* como ha sido conocido por el público hispanoparlante, es creación de la autora inglesa Richmal Crompton. El primer título de esta serie vio la luz en 1922, y alcanzó un total de 38 publicaciones individuales en las que Guillermo Brown, quien mantiene eternamente sus once años, es el protagonista. Los relatos transcurren en un pueblo inglés predominantemente rural, el cual carece de nombre o rasgos que propicien su identificación, lo que lo convierte en un lugar común. Guillermo, junto a su pandilla, llamada ‘Los Proscritos’, y su perro Jumble, desafiarán desde el humor, la sátira y la astucia las imposiciones y normas de conducta impuestas en la sociedad por los adultos.

Celia, creación de la española Elena Fortún, se publicó por primera vez en 1928 en un suplemento semanal dedicado al público infantil y juvenil en España. Posteriormente, sus historias se trasladan al formato de libro. La autora retrata la vida de una niña madrileña de los años treinta, perteneciente a la clase media, llamada Celia. Al ser hija única y no contar con una pandilla de amigos, no tiene quien la acompañe en sus aventuras. Sin embargo, encuentra refugio en su imaginación y la escritura. La obra de Fortún se particulariza porque la protagonista de sus diversos títulos va creciendo a medida que el tiempo histórico corre. Y, por su carácter costumbrista, se la considera una obra precursora del realismo social español.

Los Cinco de la escritora inglesa Enid Blyton, surge en 1942. La autora había pensado en extender la historia de sus personajes en seis títulos, pero por la gran acogida que tuvo entre el público infantil, se prolongó a más de veinte. No todas las historias son seriadas, Blyton trabajó con distintas casas editoriales, lo cual le permitió mantener un ritmo constante de publicaciones aún durante la Segunda Guerra Mundial. La serie gira en torno a cuatro personajes principales, quienes comparten el protagonismo, dos niños y dos niñas de la clase media alta inglesa de la década de los cuarenta. Tres hermanos, Julián, de 12 años; Dick, de 11 años y Anne, de 10 años; y su prima por parte de padre, Georgina, de 11 años, a quien llaman ‘George’; acompañados por Timmy, su perro. Las aventuras de estos cuatro intrépidos y su mascota suceden en espacios abiertos, inspirados en la zona rural de Inglaterra. Resuelven misterios, visitan lugares fantásticos, salen de múltiples aprietos; siempre con una actitud cuestionadora ante las normas y convenciones sociales.

El pequeño Nicolás, creado en conjunto por el escritor René Goscinny y el ilustrador Jean-Jacques Sempé, es una serie de literatura infantil francesa, cuya primera aparición se da en 1959. Inicialmente se publica como contenido de un diario local, con entregas periódicas. En 1960 las distintas historias se agrupan en formato de libro. Su protagonista es Nicolás, un niño que ronda los ocho años de edad a lo largo de todos los títulos. Sus aventuras retratan las vivencias y peripecias cotidianas que le acontecen, como miembro de una familia francesa convencional de clase media de la década de los cincuenta y sesenta. Los personajes secundarios son sus compañeros de escuela, sus maestros, sus padres y vecinos. Sin tener la intención de ser pícaro o rufián, su entendimiento distinto del mundo, respecto al de los adultos, lo meterá en aprietos, de los que se libra, casi todas las veces, sin darse cuenta. En vida de Goscinny, se publicaron 5 títulos que comprendían la serie. Tras la muerte del escritor, Sempé y la hija de su difunto colega organizaron la publicación de historias inéditas que habían aparecido únicamente a modo de tiras en periódicos locales.

Una vez que hemos caracterizado a cada una de estas series, respecto a su lugar de origen, sus personajes y trama central, pasaremos a ver qué elementos comparten entre sí.

Cada una de estas obras es, de manera innegable, un producto de su época. Exaltan o cuestionan aspectos que forman parte de la identidad de la sociedad a la que pertenecen, cumpliendo con aquella característica que Teresa Colomer asignaba a las creaciones

pertenecientes a la LIJ: ser un espacio idóneo para presentar a la infancia y la juventud un ideal de sociedad y familiarizarlos con la realidad.

En el caso de *Guillermo*, por ejemplo, el nombre que la autora ha elegido para denominar al grupo integrado por Guillermo Brown y sus amigos, no es ocasional, sino que Crompton ha recurrido a elementos del bagaje histórico cultural de su territorio. Como nos lo indica la autora María José Cabanillas, ‘Los Proscritos’ hace referencia a “los *Outlaws*, que figuraron especialmente en la época de Ricardo Corazón de León y de Robin Hood. Con “«Los Proscritos», que estaban fuera de la ley, se formó un pueblo de valientes arqueros, y sus hazañas se han glorificado a través de canciones populares y de una larga tradición literaria” (s.f., pág. 45).

Enid Blyton¹⁵, por su parte, presenta alegorías que ensalzan la belleza del territorio y la moral inglesa en las páginas de su obra. La autora exalta valores patrios, colocando a los ingleses como quienes pautan la norma, mientras la presencia de personajes extranjeros es casi nula. *Celia*, por su parte, da muestras del apogeo de las corrientes socialistas en la España de Primo de Rivera, que darán como resultado el posterior surgimiento de la Segunda República. Este hecho no es incidental, Elena Fortún era próxima a la visión del bando republicano español. La niña, constantemente, cuestiona su lugar en el mundo, da muestras de un afán de justicia e igualdad, al relacionarse horizontalmente con personajes pertenecientes a estratos sociales más bajos.

En *El pequeño Nicolás*, serie surgida en el periodo de pos-guerra, vemos retratada la convivencia de una comunidad unificada, en la que la familia y la escuela son el eje central en la formación del niño, quien además gana experiencias propias mediante sus andanzas y juegos. Sobre todo, a través de los personajes adultos se puede ver las convenciones respecto a género, clase social y jerarquía que en la Francia de mediados del siglo XX se tenían.

Como se sabe, estos libros no fueron ni los primeros ni los últimos en abordar problemáticas sociales o en exaltar valores y conductas propias de una comunidad. Lo que sí los diferencia de la mayoría, es el lugar desde donde se enuncia: la voz y visión del niño,

¹⁵ (Rudd, 1997)

principal focalizador de los acontecimientos. Los menores, como sujetos sociales, se encuentran por fuera de la esfera donde se gestan las decisiones que rigen y gobiernan el mundo, esto les permite visibilizar los males y proponer una mirada nueva sobre cómo proceder ante la injusticia y la inequidad. Y es precisamente ese punto de vista privilegiado el que los lleva a ser cuestionadores con el mundo de los adultos, al cual retratan con humor y mirada crítica, evidenciando, sin repudios, aquellas características que resultan poco provechosas o cuestionables.

Al otorgarles la capacidad de enunciar su verdad, sin ser sancionados o censurados por parámetros concernientes a la moral o las imposiciones sociales, los niños y niñas protagonistas de las series se desprenden de la antigua mirada que los autores proferían a sus personajes niños. Sin dejar de tener la edad que tienen, gestan sus batallas, correspondientes a sus dudas, necesidades e intereses; se ponen de cara al mundo y van formándose en sociedades donde tienen cabida, aun cuando todavía deben luchar por ser tomados en cuenta.

Al respecto, Fernando Savater, en un artículo que realiza sobre la obra de Richmal Crompton, destaca que uno de los grandes valores de *Guillermo* es que, a diferencia de la mayoría de libros destinados al público infantil que se producían a inicios del siglo XX en Europa, la serie estaba protagonizada por un niño, distinto a aquellos que solían colocarse como los protagonistas usuales: burdos, simplones, oscilando entre dos extremos: ser demasiado obedientes o rufianes sin límite alguno. Podríamos decir, por un ‘niño real’.

Al hablarle al público lector como sus iguales, los protagonistas como Guillermo, se volvían compañeros y referentes. Fernando Savater, refiriéndose a su experiencia como lector de *Guillermo*, relata que, cuando niño, le resultaba próximo y grato “porque era de los nuestros, podíamos admirar su espléndida peculiaridad; el hecho de que compartiese nuestros gustos, nuestros deberes y nuestras limitaciones nos permitía gozar, como propios, de sus triunfos... las aventuras de Guillermo estaban hechas para ser vividas plenamente, sin mediación alguna” (1976, págs. 83-84). Y esto es algo que vemos como característica común entre las sagas que hemos nombrado.

Podemos pensar en cómo se maneja esto en las distintas obras: Nicolás no critica a sus profesores o sus padres cuando estos obran de una manera contraria a la que él considera la adecuada, sino que opta por comentar lo curioso y llamativo que encuentra él este

comportamiento¹⁶. Así mismo, cuando identifica que a una persona adulta le desconcierta su proceder o el de uno de sus compañeros, se asombra, pues, para él, no hay ningún misterio¹⁷. Durante estos momentos los personajes adultos son sujetos de risa. Debemos recordar que en el caso de *El pequeño Nicolás* no nos encontramos ante un protagonista que busque desafiar los límites impuestos por la adultez de manera intencional, casi retándolos; por el contrario, es un personaje que obra con naturalidad acorde a su pensamiento y entendimiento del mundo, sin pretender ser lo que no es.

Por el contrario, en el caso de Crompton, tenemos a Guillermo, quien no está dispuesto a seguir los límites o las adecuaciones que su familia pretende exigirle. Sin embargo, él no los rechaza, por el contrario, los cuida, ama y protege. De todas maneras, en ningún momento ha de ceder ante la presión de ser lo que esperan que sea, pues él opta por la libertad de tomar sus propias decisiones, participando en su formación como sujeto.

En el caso de Blyton, la crítica se ejerce en cuanto los personajes rompen el encuadre tradicional que pautaba las normas de convivencia de la sociedad. La manera más clara en la que se contraponen al orden pre-establecido es, precisamente, desafiando a los adultos. Uno de los ejemplos es el cuestionamiento que se ejecuta a través del personaje de George, quien quebranta los paradigmas de comportamiento asignados a las niñas en su época, asumiendo modos y costumbres que, tradicionalmente, se asociaban a lo masculino. La vemos desenvolverse sin temor, tomando sus propias decisiones, buscando las mismas libertades y atribuciones que sus compañeros de aventuras del sexo opuesto. David Hilary Rudd destaca que este hecho daría cuenta de lo que ocurría en el medio de Blyton. Por la fecha de publicación del primer libro, se tratan de obras que surgían en el periodo de entre-guerras, poco antes de que iniciara la Segunda Guerra mundial. En ese entonces, los roles dentro de

¹⁶ En la página 91 de este trabajo, correspondiente al apartado *La adultez retratada por el niño*, se evidencian dos ejemplos de cómo se maneja este aspecto.

¹⁷ Por ejemplo, en *Vino el inspector*, relato sobre el que se profundiza en la página 102 de apartado *La estructura narrativa: la exposición de la trama*. Nicolás y sus compañeros han pretendido comportarse según lo que ellos consideran correcto ante el Inspector, que ha llegado a su aula de clase para evaluar a su maestra. Sin embargo, a ojos de los adultos su comportamiento es cuestionable, por lo que los castigan. Al finalizar el episodio el protagonista señala que esta decisión le parece injusta, ya que han malentendido la intención suya y del grupo.

la sociedad se vieron alterados, pues la disminución en el número de hombres dentro de las ciudades hizo que tanto mujeres como niños asumieran nuevos papeles (1997).

Al igual que Blyton, Fortún aborda el cuestionamiento de los roles de género, con una gran diferencia: quien se opone a ellos es una adulta. Mientras que varias de las actitudes que los pequeños desafían imposiciones sociales de la época, la mayoría de adultos se muestran bajo el estereotipo de aquel que se opone a la libertad y la audacia de la infancia. Los únicos adultos que rompen con este esquema son aquellos que habitan la periferia. La madre de Celia, Pilar de Montalbán, trabaja fuera de su hogar, disfruta su independencia y no tiene como máxima prioridad cumplir su papel de mamá. Los críticos de la obra de Fortún consideran que esto puede ser tanto un retrato de la modernidad que empezaba a proliferar en la España de aquel entonces, como un retrato de la autora, quien, de hecho, cuestionaba y no se mostraba partidaria de los roles asignados a las mujeres en la sociedad.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, Celia se muestra desconcertada ante la desigualdad social del mundo que habita. Su cuestionamiento a la adultez no se construye a través de confrontaciones, sino mediante pequeños actos de desobediencia que marcan un distanciamiento de la pauta, de aquello que se espera de ella. No tiene recelo en relacionarse con personajes provenientes de estratos sociales más bajos, aun cuando esto es mal visto por quienes integran su entorno. Siempre que puede comparte con ellos aquello que tiene, y no entiende por qué los adultos no obran de la misma manera.

1.2 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se vio que, a pesar de los numerosos intentos por definir a la LIJ actual, no se ha logrado dar con una propuesta que abarque todo lo que este género literario implica. De todas las propuestas existentes, para el trabajo realizado se decidió emplear las expuestas por Hernán Rodríguez Castelo, Angelo Nobile, Pedro Cerrillo, Teresa Colomer, Juan Cervera, Irene Prüfker, con la finalidad de dar respuesta a distintas interrogantes como ¿cómo surge esta literatura? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuáles son sus características?, etc.

Primero, se evidenció que la historia de la LIJ europea ha ido de mano de los procesos sociales y culturales que tomaban lugar en los distintos países desde donde eran producidas las piezas. Como lo señala Teresa Colomer, el objetivo que se atribuye a estas obras se verá

determinado por la sociedad a la que pertenecen. A este respecto, se pudo constatar que, a lo largo de su evolución, los textos de literatura infantil y juvenil se han encontrado en un ir y venir entre el carácter instructivo y el literario, siendo ideal el que ambos aspectos se encuentren equilibrados.

Se vio que *El pequeño Nicolás* es una pieza que tiene a los niños como sus destinatarios, siguiendo la distinción elaborada por Cervera, ya que está pensada y elaborada para el público infantil desde sus inicios. Por otra parte, se concluyó que el objeto de estudio tiene similitudes con las historias realistas con personajes infantiles, uno de los géneros que Teresa Colomer señala como la base de la LIJ contemporánea; y, que se engloba dentro de las series de LIJ, ya que sus rasgos coinciden con los señalados por Irene Prüfker: tener un personaje protagonista que sobresale y se construye como un referente para los receptores, ofrecer una mirada crítica al mundo de la adultez y a la sociedad en general, dar cuenta de un tono humorístico a lo largo del texto, manejar arquetipos, etc.

Se evidenció que la obra cumple con las tres funciones pautadas por Teresa Colomer como propias de las creaciones que poseen un carácter instructivo y literario a la vez: familiarizar al niño con el imaginario de la sociedad a la que pertenece, colaborar en la adquisición y perfeccionamiento de las aptitudes lingüísticas y, hacer las veces de instrumento de socialización. Al cumplir con estas funciones, se tiene como resultado que *El pequeño Nicolás* da lugar a un modelo de conducta y socialización con el entorno. Sin embargo, este modelo no busca sancionar la voz y la mirada del niño, por el contrario, lo revaloriza.

Y, con la revisión realizada sobre las obras de estas cuatro autoras, se puede determinar las características principales que constituyen las series de literatura infantil surgidas en la primera mitad del siglo XX en Europa. De igual manera, este señalamiento permite al lector entender a qué tipo de literatura se adscriben los títulos de Gosciny y Sempé; así como entender en qué se asemejan y diferencian las series precedentes al objeto de estudio del presente trabajo.

Para complementar el señalamiento del panorama en el que se sitúa *El pequeño Nicolás*, se incluye un panorama del contexto social e histórico correspondiente a la publicación.

CAPÍTULO II

2. Contexto histórico: la familia, la escuela y la concepción de la infancia

Al realizar el análisis de una obra, la contextualización social e histórica permite ampliar su comprensión, ya que las creaciones artísticas son producto y reflejo de su época. Conocer el trasfondo del objeto de estudio da al lector la oportunidad de enmarcar el periodo de tiempo del texto, situarse de mejor manera y ser capaz de una lectura más profunda de lo que comunican el texto y los elementos gráficos.

En el caso de *El pequeño Nicolás*, conocer el contexto es vital, ya que es una obra de LIJ de carácter realista. Y, si bien es un texto de carácter literario, y no histórico, en sus páginas se alberga un retrato de la percepción, el trato y los roles que la sociedad, desde la esfera de la adultez, asignaba a los niños y niñas en aquel entonces.

Según lo señalado por Teresa Colomer (2010) e Irene Prüfker (2014)¹⁸, las historias realistas con personajes infantiles dan cuenta de una mirada crítica e irónica de la sociedad en la que se inscriben, sin perder de vista las características y particularidades de sus destinatarios. Si se desconoce la realidad a la que aluden los autores, no será posible apreciar la versión que ofrecen, la cual se configura a través de los elementos de su entorno que promueven, que parodian, etcétera.

Por este motivo, se realizará un recorrido histórico en el que no solo se abordará la realidad inmediata al objeto de estudio, sino que se revisarán los antecedentes que determinan la razón de ser de la sociedad y la familia francesa en el siglo XX.

A través del contexto histórico se podrá conocer de qué manera eran vistos y tratados los niños y niñas en la Francia de donde emerge nuestro objeto de estudio, a fin de situar la mirada de los autores, contemplar en qué se asemeja o difiere su narrativa con relación a su contexto, identificar los elementos explícitos e implícitos que se representan en el libro; y, cumplir con el objetivo de este trabajo: analizar de qué manera René Goscinny y Jean-Jacques Sempé configuran su versión de la infancia.

¹⁸ Cfr. p. 41

El presente capítulo contiene dos acápites. Primero, se verá cómo se configuró la noción de ‘infancia’ en la primera mitad del siglo XX en Francia, como concepto y clase etaria, con sus particularidades, problemáticas propias y necesidades específicas. Segundo, se procederá a contextualizar al objeto de estudio de este trabajo en relación a otras obras de LIJ con las que guarda similitud de características.

El concepto de infancia, desde sus orígenes en el siglo XVIII hasta la actualidad, se ha asociado a la manera en que los niños y niñas son tratados y vistos en su medio, lo cual se relaciona con las expectativas que la sociedad impone sobre ellos. Una de las maneras en que se puede entender cómo se concibe a los niños y niñas en determinado momento histórico es prestar atención a cómo estos son criados, educados y socializados, así como la manera en que los adultos se relacionan con ellos.

Por tanto, en la primera parte se realizará un recorrido histórico en que se verá la evolución de la percepción y trato del niño y la niña en el hogar y en la sociedad, desde la Edad Media, hasta el Antiguo Régimen. Posteriormente, se ampliará información sobre la familia, la maternidad, la paternidad, los niños y niñas, y la educación, en Francia, en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Como fuente de consulta se empleará, principalmente, la obra de David Kertzer y Marzio Barbagli, *Historia de la Familia Europea: La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)* (2003). Este libro se compone de aportes de varios autores contemporáneos, quienes ofrecen distintos enfoques sobre la historia europea, y de Francia en específico, en el periodo señalado. De manera adicional, se emplearon los textos de Clémentine Vidal-Nacquet (2015), Manon Pignot (2014), George Male (1963), Arnaud Baubérot (2007), Hélien Eck (1993), Athol Hunt (1977), Robert Alexander Parker (1998), Philippe Savoie (2003) y Bernard Wasserstein (2010), con la finalidad de abordar la evolución de la concepción sobre la familia, la maternidad, la paternidad y la infancia en Francia.

Para la segunda parte se realizará una mención a obras destacadas de LIJ contemporáneas a *El pequeño Nicolás*, con la finalidad de caracterizar el tipo de producción que se llevaba a cabo en aquel entonces.

Las obras seleccionadas comparten rasgos con el objeto de estudio del presente trabajo: fueron publicadas alrededor de la década de los cincuenta en el continente europeo, su idioma original de publicación es el francés, combinan el lenguaje verbal con ilustraciones, y su público objetivo son niños y jóvenes. Para ello se empleó el texto *Algunas observaciones para un primer acercamiento a la literatura infantil y juvenil en lengua francesa*, de las autoras Carmen María López y María Pilar Serrano (1989).

2.1 De la Edad Media al Antiguo Régimen

La mirada que se tenía sobre la infancia en tiempos pasados dista sobremanera de la forma en la que es entendida en la actualidad. Para el autor español Iván Rodríguez Pascual, quien estudia la configuración de la infancia en el medio social, dicha transformación es resultado de “la búsqueda de un nuevo estatus para el menor de edad y una nueva manera de reconstruir las relaciones de éste con el adulto y viceversa” (2007, pág. 7). A continuación, realizaremos un breve repaso de los cambios que sufrió la noción de la infancia en territorio francés, desde la Edad Media hasta la época posterior al Antiguo Régimen.

Pascual señala que existen diversas hipótesis sobre la evolución de la manera en la que los niños y niñas han sido vistos y tratados por los adultos en Europa Occidental. El autor cita como una de las tesis más reconocidas, aunque criticadas a su vez, la propuesta del historiador francés Philippe Ariès¹⁹, quien estudió la conformación de la familia en la Edad Media. Ariès llegó a la conclusión de que los niños y niñas eran invisibilizados dentro de la sociedad por los siguientes motivos: en aquella época no existía una noción de la ‘particularidad infantil’, en cuanto no se le reconocía ni atribuía necesidades propias a la infancia, y tampoco se buscaba establecer de manera clara la frontera con la adultez; cada pareja tenía una gran cantidad de hijos, por lo que las atenciones y cuidados ofrecidos a cada

¹⁹ El trabajo al que se refiere el autor es *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987). La postura y trabajo de Ariès es criticado principalmente porque se considera que carece de fiabilidad, basó su investigación en documentos iconográficos que no pueden ser considerados como fuentes históricas con garantía de veracidad; y, su análisis parte de juicios de valor, pues no consideró la importancia de situarse como observador extra-temporal del hecho, y lo juzgó desde los preceptos de su presente. Respecto a la segunda observación, Pascual concluye que el error del autor fue olvidar que las familias distaban del imaginario que predominaba en su época, pues no se articulaban a los mismos valores que los que él conocía o tenía por ciertos (Pascual, 2007).

uno eran reducidos; y en los hogares de estratos bajos, los hijos eran fuerza de trabajo, y representaban beneficios a nivel económico (Pascual, 2007).

Por su parte, las y los menores de estratos sociales altos, además de contar con la atención y cuidado de sus nodrizas y ayos, recibían formación en el ámbito artístico y cultural. La instrucción teórica se reservaba para los hijos varones. En una y otra esfera, los niños y niñas eran preparados para asumir el rol asignado desde su nacimiento, acorde a la jerarquía social y su género.

Durante los siglos XVI al XVIII, los cambios respecto a la relación entre adultos y niños se dan por la creación de “nuevas instituciones para la socialización de los niños, vínculos más intensos y afectivos entre padres e hijos pequeños, así como la separación de los niños pequeños respecto a los adolescentes y de los mayores sin vínculo de parentesco” (Kertzer & Barbagli, 2003, pág. 300). En el siglo XVIII, la burguesía se ubicó como clase social predominante, desde donde se dictaminaban las normas y modelos ideales de comportamiento. Dentro del nuevo imaginario, la familia pasó a tener una importancia nunca antes atribuida; si bien en el pasado no se prestaba mayor atención a su relevancia, entrado el siglo XIX la ‘institución de la familia’ pasó a ubicarse como eje de la sociedad. El énfasis en su unificación propiciaría su estabilidad. Para lograrlo, cada miembro del núcleo familiar debía asumir roles específicos, asignados según la edad y el género.

Los niños y niñas eran concebidos como seres pre-sociales, a quienes era preciso instruir, guiar y resguardar, para su posterior ingreso al mundo de los adultos como ciudadanos idóneos. Su función era obedecer y seguir las normas establecidas. Para ello, se contaba con la labor de dos instituciones: el hogar, donde los menores recibían la educación moral y consolidaban los vínculos afectivos primarios con los demás miembros de la familia; y la escuela, donde se imponían parámetros disciplinarios y se iniciaba la socialización con el medio que habitaban. De esta forma, era posible controlar y pautar el comportamiento y el imaginario social de los más pequeños, de manera que respondieran a los intereses y paradigmas que predominaban sobre la infancia.

La necesidad de interceder en la socialización del niño con el entorno se potencia en el siglo XIX, espacio temporal al que prestaremos especial atención con el fin de caracterizar

las nociones de la familia, la educación y la niñez que se tenían en la Francia posterior al Antiguo Régimen.

2.2 Francia en el siglo XIX

2.2.1 La conformación de la familia

Para inicios del siglo XIX, la mayoría de la población francesa se asentaba en las zonas rurales, su actividad principal de sustento era la agricultura. El control y administración del territorio y, por tanto, de sus habitantes, recaía en manos del Estado, aunque de manera parcial. Apenas a partir 1789, con la Revolución Francesa, fue posible sustraer el poder predominante de la Iglesia sobre los asuntos concernientes a la organización y administración de la sociedad. El nuevo gobierno demoró en hacerse de las capacidades que le permitieran ejercer su soberanía sobre toda Francia. Esto ocasionaba que, en aquellas locaciones donde no llegaba el control estatal, las congregaciones religiosas mantuvieran gran incidencia.

De manera predominante, los dos modelos familiares que existían en el territorio francés era la familia nuclear, es decir un hogar compuesto por un matrimonio y sus hijos e hijas solteras; y la familia completa, constituida por un matrimonio, sus hijos solteros o casados con sus parejas, y familiares que se adherían al hogar por distintos motivos. Sin embargo, esto es nada más una generalización, por las particularidades demográficas, económicas, climáticas, culturales, etc., la población de cada zona se desenvolvía de distinta manera (Kertzer & Barbagli, 2003).

La división de tareas se daba según el género: hombres y mujeres se encargaban de trabajar su parcela de campo, cada uno tenía actividades específicas bajo su responsabilidad. Los esposos podían generar ingresos extras mediante el ejercicio de actividades manuales en sus talleres, situados al interior del hogar, de manera paralela al trabajo agrícola; por su parte, las esposas se encargaban de la administración y desempeño de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, sin recibir un rédito directo por su trabajo.

Con la llegada de la industrialización, la agricultura fue progresivamente reemplazada como actividad principal, aunque no dejaría de tener un lugar significativo en la vida de las familias de clase trabajadora. De todas formas, la incorporación de los distintos miembros a las labores asalariadas del incipiente capitalismo generó un trastorno en la economía y

organización del campesinado. La industrialización trajo otros efectos en lo que concierne a la organización de la familia de estrato inferior, y los roles que sus integrantes cumplían. Por ejemplo: la urbanización del territorio, la incorporación de la mujer y los niños al mercado laboral, y, por consiguiente, un cambio en la distribución de las tareas fuera del hogar que implicó una inversión a los roles de género.

La migración del campesinado hacia la urbe en busca de oportunidades laborales denotó las diferencias existentes dentro de las proliferantes ciudades entre clases sociales, lo cual se tradujo en la distinción entre centro y periferia. Por otra parte, un considerable número de mujeres se vincularon al trabajo en fábricas, incorporándose a lo público. Los hombres pasaron a desempeñar labores administrativas dentro del hogar en algunas ocasiones, sin involucrarse en el cuidado y crianza de los hijos.

Las mujeres de familias de clase media y alta no ingresaron a la vida laboral asalariada hasta finales del siglo XIX. Por el contrario, eran incentivadas, desde el Estado y la Iglesia, a mantenerse dentro de su rol²⁰ de amas de casa. Por su parte, los hombres eran impulsados a ejercer el rol de soporte económico del hogar, enfocados en garantizar un futuro fértil y provechoso para su descendencia. Esta división de los roles de género al interior de la familia de clase media respecto a sus actividades domésticas dio lugar a la división entre las esferas de lo público y lo privado en las ciudades. El hogar, como espacio de lo privado, donde tenía cabida la intimidad y lo subjetivo, fue alejado de asuntos políticos y comerciales, que eran temas consagrados a lo público.

Otra peculiaridad respecto a la familia francesa de aquella época es la instauración de ritos y festividades que propiciaban la convivencia y unidad familiar. Como claro ejemplo tenemos la propagación de la costumbre de celebrar la Navidad, que marcaba un hito a lo largo del año, evidenciando que “A partir de entonces, el hogar, como construcción simbólica, fue asociado con el pasado y con las raíces” (Kertzer & Barbagli, 2003, pág. 387).

La Navidad como rito familiar es también un ejemplo del cambio en la percepción de la infancia, y cómo esta nueva propuesta respecto a la manera de relacionarse con los infantes

²⁰ Desde el púlpito se promulgaba el ideal de la mujer como base moral de la familia, quien tenía bajo su responsabilidad ser quien cultivara los afectos a través de una ‘domesticidad piadosa’ (2003).

no era factible para todos los habitantes del territorio. Mientras las familias acaudaladas podían permitirse agasajar a los pequeños mediante la comida, obsequios o recreaciones familiares; en los hogares de clase baja, no conseguían recrear estos rituales por la escasez económica.

Sin embargo, es preciso señalar una particularidad mencionada por la autora Mary Jo Maynes (2003)²¹ en su texto *Culturas de clase e imágenes de la vida familiar correcta*. Si bien las vidas de los niños de estratos inferiores estaban privadas de facilidades y privilegios, contaban con otro tipo de suerte: mientras la clase media planteaba un tipo de vinculación intergeneracional a través de la propiedad y los bienes materiales, en las clases bajas aquello que ceñía los vínculos afectivos entre los distintos miembros de la familia eran los esfuerzos comunes y la tendencia a demostraciones de solidaridad, incluso por fuera del círculo de la familia nuclear.

Para fines de siglo, según la autora mencionada, la cultura de la familia, preconizada desde la clase media, e impuesta a los demás estratos:

Se centraba, en un grado sin precedentes, en los hijos. La cultura de las clases acaudaladas en muchas regiones de Occidente proclamaba el ‘valor no cuantificable’ de los hijos; además, los años de infancia eran sometidos a un tratamiento sentimentalista en la literatura de ficción y en las memorias de persona de clase media como años de inocencia e inmunidad a las preocupaciones del mundo. Estas visiones del mundo de los niños se reflejaban en la producción de una cultura especializada en ellos (2003, pág. 320).

En las últimas décadas del siglo XIX, la estructura ideal de un hogar francés se constituía por la familia nuclear. Para entonces las familias eran menos numerosas que en años pasados. Ante una disminución en la tasa de mortandad infantil²², y la promulgación de nociones básicas acerca de la salud sexual y la planificación familiar, el número de niños concebidos por cada pareja disminuyó considerablemente. Y, la vida del matrimonio se

²¹ Colaborador del libro compilado por Kertzer y Barbagli con su investigación titulada *Culturas de clase e imágenes de la vida familiar correcta*.

²² En años pasados, el principal motivo por el que las parejas tenían un alto número de hijos, además de no contar con métodos anticonceptivos de alta eficacia, era la necesidad de tener una descendencia numerosa para asegurar la perduración de la familia, ya que la mayoría de bebés nacidos no alcanzaban la edad adulta.

centraba en torno al crecimiento de su descendencia, pues estos eran el futuro de su linaje y de la sociedad.

Los cambios también se dieron en la distribución espacial al interior del hogar. Los niños empezaban a hacerse de espacios propios dentro del hogar, donde colocaban sus pertenencias, conocidos como ‘cuartos de juegos’. Este modelo era posible solo para quienes tenían los privilegios.

Por su parte, las familias de estratos inferiores empezaron a realizar reclamos al gobierno, pues deseaban alcanzar un estilo de vida similar al imaginario creado por la clase media. La respuesta del gobierno consistió en obras de distinta índole, como la creación de viviendas municipales, o que en las escuelas de París se suministrara de manera gratuita leche a los estudiantes. Sin embargo, por la brecha existente, las relaciones paterno-filiales entre uno y otro estrato seguirían variando.

2.2.2 Maternidad y paternidad

En el siglo XIX, la moral, la prolongación del estatus quo y la adherencia al poder de los sectores dominantes, jugaban un rol significativo al momento de determinar cómo debían ser los hogares y cómo debían comportarse quienes los integraban, en su interior y en relación con la sociedad. Por ello, los ideales de familia, infancia, maternidad y paternidad venían impuestos por el estrato pudiente. Es así, que la realidad de las familias de clase media y la burguesía, difería de las clases obreras y campesinas.

La clase media preconizaba el sentimiento familiar, estableciendo como adecuado un tipo de interacción donde el afecto y el raciocinio estuvieran en equilibrio. La madre era idealizada como el eje del hogar, facilitando a sus hijos lo que estos precisaran para su adecuado crecimiento. Debía ser devota a ellos, así como a su esposo, como deber patriótico; de ella dependía el que Francia contara con ciudadanos de bien. Por tanto, la mujer no podía dedicarse a labores fuera del hogar, ni tener tiempo o intereses propios.

El rol de los padres era bastante limitado dentro del hogar, su presencia junto a su familia era mínima. Sin embargo, ejercía autoridad en la toma de decisiones. El interés de los hombres respecto al desarrollo de sus hijos, era el progreso, priorizando la posibilidad de movilidad social. Por otro lado, las niñas debían alcanzar las aspiraciones asignadas: casarse

‘bien’ y ocupar el rol de ama de casa. Esto era responsabilidad de la madre, a quien se culpabilizaba si la hija incurría en comportamientos deleznable para el honor propio y el de la familia.

De todas formas, la realidad de la mayoría de los hogares franceses de la época no se asemejaba a este ideal. Aquello que imposibilitaba que las familias de estratos inferiores alcanzaran estas características eran sus propias condiciones de vida. Por ejemplo, las madres de clase trabajadora no podían permitirse dedicar un tiempo considerable al cuidado y atención a sus hijos. A más de que eran familias numerosas, las mujeres vivían una maternidad distante por la cantidad de obligaciones dentro y fuera del hogar. En varias ocasiones debían afrontar la ausencia del esposo, quien había migrado a la ciudad o las había abandonado, o quien simplemente no lograba hacerse de una fuente de ingresos estable y no asumía roles de cuidado o de labor doméstica.

Por estas condiciones de vida, durante casi todo el siglo XIX las madres de estratos inferiores acudían a instituciones benéficas. A inicios de siglo, la mayoría de instituciones eran privadas, bajo la administración de congregaciones religiosas o de grupos particulares de beneficencia. Para mediados de siglo, las entidades que predominaban en territorio eran de carácter público-estatal. Entre todas, resaltaban las inclusas, propiciadas por Napoleón durante su ocupación del poder.

La finalidad de las inclusas era “permitir y regular la entrega anónima de niños pequeños y evitar el infanticidio y el aborto, así como el abandono de niños en las iglesias o en la calle, la ‘inmoral’ madre soltera o la vergüenza de la madre soltera y su familia” (Kertzer & Barbagli, 2003, pág. 248). En una sociedad donde las mujeres no tenían acceso a mecanismos de control de natalidad, ni autonomía sobre sus cuerpos, la cantidad de embarazos no deseados era altísima, muchos como producto de una relación prematrimonial o de una violación²³. Varias mujeres optaban por realizarse abortos caseros, o, esperar a que la criatura naciera para abandonarla o asesinarla.

²³ A este respecto, vale señalar que el Estado no admitía que la mujer emprendiera medidas para exigir que el padre reconociera al hijo nacido fuera de matrimonio, recayendo la culpa y responsabilidad sobre la mujer.

Ante el incremento de abandono de menores²⁴, a partir de 1860, el Gobierno buscó medios para frenar esta práctica. A su vez, se implementaron medidas para contrarrestar el infanticidio y el aborto, a través del control de la sexualidad femenina en estratos bajos. En 1870, el Gobierno decidió clausurar las inclusas, pero esto no logró poner fin al abandono de los niños en Iglesias, portones o en la calle.

Hay varios ejemplos de cómo el Estado buscó institucionalizar la crianza de los niños, así como el desempeño de la maternidad y la paternidad. Tanto las escuelas como los centros infantiles eran espacios donde el gobierno podía mediar entre el ejercicio de la maternidad y paternidad en cada familia. Además, se instauraron escuelas para enseñar a las mujeres cómo ejercer su maternidad. Asimismo, el interés del Estado por interceder en estos asuntos se refleja con la creación de políticas de protección para los menores ante posibles abusos sufridos en el hogar. Estas medidas atribuían al Estado la capacidad de determinar qué padres estaban influyendo negativamente en la crianza de sus hijos (Kertzer & Barbagli, 2003).

De todas maneras, las medidas tenían también un sentido utilitario, a finales del siglo XIX la tasa de mortalidad infantil aumentó en Francia. Esto era una cuestión alarmante para las autoridades, pues a menos niños nacidos, menos futuros ciudadanos para perpetuar la estabilidad, la fuerza laboral y bélica del territorio. Por el contrario, si los niños crecían sanos, disciplinados y fuertes, el territorio podría obtener más beneficios de ellos en el futuro.

2.2.3 Los niños, las niñas, la infancia

Las realidades de cada clase social determinaban qué tipo de vivencias, organizaciones internas y problemáticas afrontaban y caracterizaban a las familias francesas del siglo XIX. En el caso de la infancia ocurre lo mismo. Tomando en cuenta el contexto histórico, los factores de la edad y el género de los niños son determinantes. No será hasta

²⁴ “El abandono institucionalizado de niños pequeños se convirtió en un fenómeno de masas... a mediados de siglo... en el conjunto de Francia eran abandonados cada año más de 44.000 niños” (Kertzer & Barbagli, 2003, págs. 269 - 270), Si bien la mayoría de niños y niñas dejados provenían de estratos bajos, los había, en menor medida, aquellos que correspondían a familias de la clase media.

fin de siglo que las necesidades y derechos de las niñas, según lo establecían las normas de la época, empiecen a ser tomados en cuenta, aunque de manera lenta y obstaculizada.

En la mayoría de los países de Europa, específicamente en los hogares de clase media, se concebía a la infancia como una época de naturaleza propia, asociada a la inocencia. Se consideraba adecuado que los niños fueran formados en la autodisciplina, la moral, la responsabilidad y en fortalecer el aspecto intelectual. La instrucción de los menores, como se señaló previamente, corría simultáneamente por parte de las escuelas y los hogares.

En las clases bajas, la percepción de los niños, así como su crianza, se daba de otra manera; aun cuando los padres estaban familiarizados con la nueva aproximación a la infancia, no podían permitirse incorporarla a su modo de vida. Pese a que la asistencia a la escuela era obligatoria, era necesario que los hijos se vincularan al trabajo para que las familias pudieran subsistir. Uno de los motivos por el que los padres le daban relevancia a la utilidad económica de sus hijos, en lugar de que se eduquen en centros de instrucción formal, era porque anticipaban la imposibilidad de un ascenso social.

En estos hogares, los niños y niñas empezaban a realizar tareas domésticas y actividades relacionadas al campo desde los 4 años; aproximadamente a los 7 años asumían mayores responsabilidades, y alrededor de los 12 se incorporaban a las actividades remuneradas, con la implicación de que muchas veces abandonaban el seno familiar. Algunos muchachos empezaban a trabajar como jornaleros, otros se incorporaban a la industria local, lo cual aumentó durante la Revolución industrial, y, varios de ellos, pasaban a desempeñarse como servidumbre en hogares de la clase media ubicados en la ciudad.

Tal fue el número de chicos y chicas que dejaban su casa para realizar este tipo de servicios, que los estudiosos de la época acuñaron el término ‘empleado de ciclo vital’ para referirse a los niños que dejaban el hogar para vivir en la casa de los amos a los que servían, desde los 10 hasta los 25 años de edad, considerado el momento de la plenitud de su adultez. Los niños que permanecían en el hogar tendían a trabajar en la misma actividad desempeñada por su padre. Las niñas recibían menos responsabilidades fuera de los límites del hogar, pero debían asumir todos los compromisos respecto a la labor doméstica (Kertzer & Barbagli, 2003).

Por estos motivos el Gobierno encontró resistencia para la instauración de la educación obligatoria, la cual no era gratuita, en las zonas predominantemente rurales. En las localidades donde no existían centros que propiciaran educación formal, los hijos eran formados por sus padres, quienes no prestaban la atención que la clase media y los religiosos esperaban a cuestiones como la formación moral o la instrucción especializada según las fases etarias de los niños. Los menores de estas zonas aprendían por imitación mediante la instrucción informal. Por lo general, a los chicos se les instruía más y mejor en todo aspecto; se consideraba que la mujer no debía distraerse de su rol como ama de casa con otro tipo de actividad o formación que distara de este propósito.

Los niños campesinos que habían migrado junto a sus familias durante el apogeo de la Revolución Industrial, no se encontraron con una mejor vida en la ciudad. Pasaban a habitar en la periferia, en espacios pequeños y precarios, donde vivían en hacinamiento. En estas viviendas no existía una noción de privacidad, e incluso llegaba a ser nula la posibilidad de una vida estable. Por sus condiciones varias familias se volvían nómadas, desplazándose dentro del territorio urbano.

Algunos niños y jóvenes, al no contar con un espacio propio ni tener asignadas responsabilidades académicas o laborales –no todas las fábricas contrataban a menores de edad y la mayoría de ellos no recibía educación formal–, y al verse dejados a su suerte por sus padres, quienes trabajaban la mayoría del día, pasaron a hacer de la calle su segundo hogar. Es así que, en París, durante la primera mitad del siglo XIX, abundaban en las calles niños y adolescentes conocidos como *gamins*.

El tipo de comportamiento que caracterizaba a los *gamins* o “los ‘niños de la calle’..., que vagabundeaban libremente por las calles y, de edad temprana, buscaban la compañía de sus iguales, daba lugar a tendencias e identidades colectivas” (Kertzer & Barbagli, 2003, pág. 332) se iba en contra de los intereses del Estado por regular la formación de sus ciudadanos, y de los preceptos de la ‘infancia adecuada’, que se promulgada por la clase media, y “se vivía dentro de los límites del hogar, del jardín o la escuela bajo supervisión de los adultos” (pág. 332).

En la segunda mitad de siglo, el Estado buscó regular las actividades a las que niños y adolescentes de clase baja se dedicaban. Primero, se impusieron limitaciones al trabajo infantil

fuera del hogar, mediante legislaciones que lo sancionaban. A la par, se introdujo la enseñanza pública, que buscaba que todos los niños hicieran uso de su derecho a la educación. Sin embargo, por los factores antes mencionados, se siguió encontrando reticencia por parte de las familias pobres para enviar a sus hijos a educarse.

Si bien se prohibió el trabajo infantil en las industrias, no se consideró regular el trabajo infantil al interior del hogar, desempeñado especialmente por niñas. Además, el número de escuelas femeninas públicas estaba por debajo del número de escuelas masculinas, y no existía la educación mixta. Por ello, la cantidad de chicas que asistían a educarse era inferior. Sobre este hecho, el autor Loftur Guttormsson²⁵ comenta: “El ideal romántico, de acuerdo con el cual había que liberar del trabajo a los niños y ampliar la infancia hasta el fin del período de escolarización, terminaba en el hogar de las familias pobres” (2003, pág. 400).

El Estado asumió un rol protector respecto a los niños y buscó mediar en su crianza. Progresivamente se instalaba en el imaginario la visión de los menores como ‘el futuro de la nación’. Según Guttormsson, para entender cómo se abordaba la infancia en la sociedad, basta con observar el desarrollo de la educación. A finales del siglo XVIII, como herencia de la Ilustración, los pedagogos pasaron de concebir la educación como un asunto de disciplina, a un beneficio tanto para el individuo como para la sociedad.

A fines del siglo XIX, la visión del niño en la sociedad y el medio escolar estaba marcada, a la par, por el liberalismo y el romanticismo. La primera de estas ideologías impulsaba un desarrollo de la niñez en que los menores aprendieran a hacerse cargo de sí mismos, tuvieran autonomía gracias a una vivencia regida por su propia imaginación y el juego; no sufrieran abusos como los castigos físicos en los centros educativos, y su formación se centrara en la racionalidad, teniendo bajo control tanto sus emociones como sus sentimientos. La segunda, el romanticismo, menos demarcada en cuanto a las líneas que habían de seguir los pedagogos, hacía especial énfasis en una mirada santificada de la infancia, pues atribuía a los niños valores como la pureza y la beatitud, lo que los colocaba

²⁵ Colaborador del libro compilado por Kertzer y Barbagli con su investigación titulada *RELACIONES FAMILIARES: Las relaciones paternofiliales*.

más cerca de Dios, y su presencia en la tierra posibilitaba un mundo mejor. Según ambas posturas, la crianza era una tarea que debía ser emprendida por la madre.

Con la instauración de la obligatoriedad y gratuidad de la educación a finales del siglo XIX, se dio un importante cambio al interior de la sociedad, que implicó que los hijos dejaban el hogar, durante unas horas o de manera permanente si se trataba de un internado, para educarse según lo dictaminaba la instrucción formal. A nivel social, esto implicaba una alteración de la estructura de la familia, la distribución de las tareas al interior del hogar y la manera en que las esferas de la infancia y adultez se relacionaban y diferenciaban. Aún con la facilidad de acceso a los centros educativos, los hijos de familias de escasos recursos seguían vinculados a la fuerza laboral, realidad que no empezó a cambiar hasta 1875 (pág. 298).

En los centros educativos, se buscaba formar a los estudiantes como ciudadanos provechosos, reforzando la identidad nacional. Mientras la escuela se encargaba de aspectos intelectuales y cívicos, los niños no dejaron de recibir instrucción al interior del hogar, donde eran familiarizados con sus futuros roles, según su género.

En lo que a la educación en Francia se refiere, a manera de recuento histórico, tenemos que en los años previos a la Revolución Francesa, la Iglesia era la Institución que llevaba la organización e impartición de la instrucción escolar en el territorio. Una vez pasado el año 1789, el Estado asume estas atribuciones y busca, bajo su administración, propiciar la educación secular a todos los habitantes, volviéndola obligatoria, promulgando así el principio de igualdad. Aunque este fue el ideal inicial, la realidad es que al Estado le tomó más de medio siglo contar con las posibilidades para administrar y ejercer el control total sobre todas las instituciones educativas del territorio. En aquellos espacios territoriales donde la administración del Gobierno no llegaba, perduró la presencia de las congregaciones religiosas y sus instituciones de instrucción formal.

A mediados del siglo XIX casi la mitad de las niñas y una cuarta parte de los niños no asistían a la escuela. La Tercera República²⁶, instaurada en Francia en 1870, buscó

²⁶ Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública, trabajó junto a Paul Bert en favor de mejorar la instrucción en el territorio, a través de cambios de orden legal, destacando entre ellos la obligatoriedad de asistencia para niños

cambiar este escenario, al proveer educación gratuita al territorio. Sin embargo, ya que las escuelas existían casi únicamente en las zonas urbanas, los niños del campo no tenían posibilidad de acceder a ellas, ni siquiera con la creación de los internados debido al peso económico que representaba para la familia. La educación, históricamente centrada y organizada en responder a los intereses de las familias pudientes, únicas que podían permitirse enviar a sus hijos a los centros educativos privados, seguía siendo un privilegio.

Para 1881, la educación pasó a ser obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas²⁷ que se encontraran entre los 6 y los 13 años, estableciéndose como ilegal que las fábricas contrataran a niños menores de 13 años. Así, se buscaba convertir al niño trabajador en el niño escolar. Gracias a estas medidas, la educación pasó de ser un privilegio, a un derecho para todos por igual, y, por tanto, una realidad para las clases medias y gran parte de las clases bajas. De todas formas, la incorporación de los niños de estratos bajos a los centros educativos, sobre todo en el caso de las niñas, todavía suponía otras dificultades.

Uno de los ideales republicanos asociados a la instrucción escolar de los alumnos, era que las escuelas fueran espacios libres de idiosincrasias o regionalismos, se buscaba homogeneizar a los futuros integrantes de la sociedad bajo un mismo ideal de ciudadanía, sintiéndose además identificados con un imaginario común sobre lo que implicada ‘ser francés’. De todas formas, esta no era la realidad, especialmente porque la escuela pasó a ser concebida como un espacio donde los estudiantes habrían de familiarizarse con la realidad de su medio, sus particularidades, nociones de cívica y guías disciplinarias.

y niñas de 6 a 13 años, la gratuidad de los centros estatales de educación primaria, la promoción de una educación secular y el establecimiento de los requerimientos necesarios para ejercer la labor de maestro al interior de los planteles, dejando por fuera, por los requisitos planteados, a los miembros de las congregaciones religiosas que solían ejercer como profesores. Ferry y Bert trabajaron teniendo en mente tres principios: la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad (Hunt, 1977).

²⁷ “Public education for girls at the secondary school level had begun with the law of 1880 which authorized the establishment of lycées and colleges. The program of study in these secondary schools was only 5 years in length, compared to the 7-year schools for boys, and it included no classical languages and only elementary mathematics and science. Previously, the only secondary education open to girls had been in convents or in a few private schools” (Male, 1963, p. 17).

2.3 Francia: 1900 - 1960

El siglo XX fue un periodo convulso para la población francesa. Los cambios que se vivieron fueron significativos, e incidieron en la vida pública y privada de la sociedad. El continente europeo pasó por dos Guerras Mundiales, con sus respectivas implicaciones y secuelas. En el ámbito de la cultura, surgieron movimientos vanguardistas que alteraron e innovaron el panorama. Y, en el ámbito de los avances tecnológicos, se dieron grandes avances en periodos cortos de tiempo, que incidieron en la modernización de la sociedad.

Si bien estos dos factores difieren en su naturaleza y en la manera en la que cada uno afectó a la sociedad, lo cierto es que las transformaciones en que ambos incidieron, como la organización de la familia, la distribución de las tareas y el espacio al interior del hogar y en la sociedad, el ejercicio de la maternidad y la paternidad, y la vivencia y percepción de la niñez hacen que tanto las guerras como la tecnificación sean de interés para el presente trabajo.

A continuación, se procederá a la revisión de aspectos concernientes a la primera mitad del siglo XX en Francia, con la finalidad de dilucidar de qué manera se daba la concepción y tratamiento de la infancia y su vida cotidiana, en ese entonces, dentro del territorio francés.

2.3.1 La conformación de la familia

Francia inicia el siglo XX con la particularidad de que, por primera vez en toda su historia, se asentaban más pobladores dentro de la zona urbana que en la zona rural. Quienes más se movilizaban hacia la ciudad eran los jóvenes, solos o con sus familias, siendo los ancianos quienes poblaban predominantemente los espacios rurales.

Muchas familias de estratos bajos que se vieron afectadas por la situación social, económica y política de Europa, a inicios del siglo XX, podían sobrevivir gracias a parientes que habían emigrado. Aquellos que residían en las ciudades hacían llegar parte de sus ganancias, o recibían a familiares que emprendían su vida como migrantes, y los acogían hasta que podían establecerse por su cuenta.

El número de integrantes que conformaba cada familia continuaba en descenso, aún ante los intentos del gobierno por invertir esta situación. Las familias francesas ya no se veían

obligadas a tener tantos hijos como en el pasado. Ya que las cifras de mortandad infantil habían disminuido en el territorio, las posibilidades de que los bebés nacieran vivos y sobrevivieran después del parto eran mucho más altas. Paralelamente, “Los hijos no sólo empezaron a tener menos valor en el plano económico para los padres”, por ley ya no trabajaban, “sino que además prolongaron su infancia y con ello aumentaron la carga para la economía de las familias” (2003, p. 29). Sin embargo, según los autores Kertzer y Barbagli, la verdadera razón de este cambio estaba relacionada a un aspecto de índole cultural, pues ya en el siglo XX las parejas evidenciaron como tendencia una preferencia por la planificación familiar.

Kertzer y Barbagli citan los términos propuestos por el sociólogo y economista francés, Frédéric Le Play, para hablar de la conformación familiar. Le Play realiza la distinción entre los hogares complejos y los hogares simples. Estos últimos son los que predominaron en Europa en el siglo XX, teniendo como característica estar integrados por una pareja casada y sus hijos solteros. Asimismo, es relevante recordar que en aquellos años se da más importancia que en el pasado a las cuestiones afectivas, tanto entre progenitores y su descendencia, como al interior de la pareja.

La configuración familiar se vio alterada por la separación de los integrantes de sexo masculino debido a la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Todos los hombres franceses que tenían entre dieciocho y cuarenta y ocho años fueron enviados a luchar al frente de batalla. Se estima que el número de parejas separadas a lo largo del enfrentamiento fue de 5 millones. Las mujeres, que en esa época tenían las mismas atribuciones legales que un menor de edad, debieron asumir nuevas responsabilidades (Vidal-Nacquet, 2015).

A las obligaciones dentro del hogar, como madres y amas de casa, se añadieron todas las tareas concebidas como masculinas. Pasaron a hacerse cargo de las cuestiones administrativas, empezaron a llevar las finanzas, debían asegurarse de que sus pequeños se educaran, y, en las clases más bajas, en caso de no haber sido trabajadoras asalariadas previamente, entraron a la fuerza laboral. Además, en varias ocasiones, los hogares acogían a hijos de otros familiares, ya que estos habían migrado o habían perdido a sus padres, de manera que las mujeres no solo debían proveer para sus propios hijos. Por ello se considera que la Primera Guerra Mundial supone un punto de quiebre respecto a la distribución de roles

en la sociedad, a las mujeres se les permite acceder a cuestiones antes reservadas para el sector masculino de la población.

En un inicio, la ausencia de los hombres se pensó como una cuestión de corto plazo. Una vez que se volvió evidente que el conflicto se prolongaría, la estabilidad al interior de las parejas se volvió muy frágil en la mayoría de los casos. Factores como la viudez, las violaciones perpetuadas, y las relaciones extramatrimoniales, volvían más crítica la situación. La familia dejó de ser una institución con bases firmes, lo cual significaba una problemática muy seria para el gobierno francés, desde donde se gestaron un sinnúmero de intentos por asegurar la estabilidad social y moral en medio del caos (Vidal-Nacquet, 2015).

La Primera Guerra Mundial llegó a su fin en 1918. En los años inmediatamente posteriores Francia, como nación, pasaba por un momento de condolencia y remembranza por las pérdidas sufridas, y por los estragos acontecidos en la sociedad. De manera idílica, se tenía la esperanza de retornar al estilo de vida previo a la guerra; pero esto no fue una realidad hasta tiempo después. El caos y terror infundados había abrumado sobremanera a la población, aun cuando los franceses resultaron del lado vencedor del conflicto.

Al malestar de la posguerra se sumó la crisis económica vivida a nivel mundial en la década de los 30's, lo cual "provocó una explosiva combinación de empobrecimiento material y deterioro de la sensibilidad moral" (Parker, 1978, p. 193). La sociedad tendía hacia el individualismo, las tensiones eran evidentes y las viejas alianzas de la vida en comunidad se resquebrajaron, así como los pilares de la identidad nacional. Más que nunca era importante revitalizar la unidad familiar, la cual, a partir de los años treinta, se sustentaba en la unión en matrimonio de una pareja, basada en el amor; una vida hogareña adecuada y el cuidado de los hijos.

En los años cuarenta, Francia se vio sumida en otro gran conflicto bélico: la Segunda Guerra Mundial. Una vez que los alemanes se asentaron en el territorio, se encargaron de tomar medidas que afectarían la identidad y cohesión de los pobladores franceses. Por este tipo de acciones tomadas contra la población sometida, se considera que "La caída de Francia produjo angustiadas autocríticas nacionales e incluso auto-laceración" (Wasserstein, 2010, p. 292).

Ante el sentimiento de culpa y baja moral que embargó a los ciudadanos franceses por la supeditación de su nación a la Alemania nazi, el régimen de Vichy propugnaba como única solución el que los pobladores colaboraran en la reconstrucción nacional, que tendría como sus pilares fundamentales el trabajo, la familia y la patria. Para lograr este acometido, el mariscal Pétain –quien ejerció un rol paternal ante los ciudadanos, reprendiéndolos, educándolos y encaminándolos como hacían los jefes de familia con sus hijos al interior del hogar– procuró reivindicar y ensalzar el espíritu francés. De la mano de los ideales fascistas, intenta que la nación sea un espacio libre de elementos externos, por lo que la presencia de extranjeros, y cualquier elemento ajeno al territorio nacional se vuelve objeto de represalias o censura (Eck, 1993).

Ya que uno de los pilares del proyecto de reconstrucción nacional era la familia, concebida como la base de la sociedad, el núcleo familiar debía articularse de manera sólida. Para conseguir este fin se ensalzó el ideal del hogar unificado, donde cada integrante cumplía un rol específico. Las mujeres, sujetas a una maternidad idealizada, se desenvolvían como referentes de buena moral, afectos y recato; mientras que los hombres se desempeñaban como padres y jefes de familia, imponiendo su autoridad y sustentando el hogar con su trabajo. Los niños y niñas, por su parte, como pequeños patriotas son educados y disciplinados bajo valores concordantes a los promulgados por el régimen de Vichy. De todas formas, en muchas familias no era posible ceñirse a este ideal.

2.3.2 Maternidad y paternidad

Uno de los grandes cambios que se gesta en el siglo XX, en lo que a la maternidad y paternidad se refiere, es el decrecimiento en la tasa de mortandad infantil y la aparición de nuevos y más efectivos métodos anticonceptivos. Sin embargo, para el gobierno no eran buenas noticias, pues se consideraba que esta baja en la tasa de natalidad y fertilidad “debilitaría a Francia militarmente, minaría su fuerza política, diplomática y cultural, ralentizaría su desarrollo económico y daría pie a la penetración extranjera y la pérdida de conciencia nacional” (Wasserstein, 2010, p. 209).

Con la intención de contrarrestar esta situación, en 1904, Francia se convierte en una de las primeras naciones en ofrecer ayudas a madres solteras mediante programas que frenaran la subida en las cifras de mortandad infantil. Desde 1913 el gobierno pasó a otorgar

permisos de maternidad a las madres antes y después del parto. Uno de los grandes cambios en este aspecto es que las ayudas dadas por las distintas organizaciones que las propiciaban no imponían como requerimiento la presencia del padre, ya que la asistencia social se enfocaba en la mujer y sus hijos. Esto implicaba que se dejaba de condenar el hecho que las mujeres tuvieran hijos fuera de matrimonio y que fueran madres solteras (Kertzer & Barbagli, 2003).

Esta actitud del estado estaba también vinculada a que, desde la llegada del capitalismo industrial, la pobreza pasó a entenderse como una problemática de orden político, y ya no exclusivamente social. Ya que la mayoría de las madres solteras provenían de estratos bajos, el Gobierno asumió su responsabilidad ante tal problemática. Por otro lado, las clases medias seguían promulgando un tipo de ‘familia ideal’, donde primara la unión y presencia de madre y padre.

Las madres seguían siendo las responsables del cuidado de los hijos. En vista que cada mujer tenía un menor número de hijos, podía dedicarle más tiempo y atención a cada uno de ellos. Entre los cambios que se presentan están la generalización de nuevos rituales de aseo, el que la puericultura se impone bajo el control médico, y que amamantar deja de ser considerada una actividad repudiable.

Durante el periodo de entreguerras, las mujeres eran concebidas bajo una doble función inseparable: ser madres y esposas, sin opción de acceso a una profesión. Asimismo, durante la Segunda Guerra Mundial, las políticas y doctrinas del régimen de Vichy determinaban que el lugar de las esposas era en sus casas, ejerciendo la maternidad. Sin embargo, en vista de las necesidades económicas, muchas de ellas se incorporaban a la fuerza laboral, especialmente quienes pertenecían a estratos sociales bajos.

Sobre la división de tareas del cuidado de los hijos en el siglo XX, es preciso realizar una diferenciación entre ‘crianza’ y ‘educación’. A las mujeres, históricamente, se les ha atribuido la crianza de sus hijos. Los hombres no se han involucrado en el cuidado de los niños, aunque, tal como sucede a finales del siglo XIX, se preocupan cada vez más de su educación, ya que está ligada a que, posteriormente, sus hijos asciendan socialmente, y mejore su situación socioeconómica.

Los hombres asumen el papel de autoridad al interior del hogar. Como padres de familia determinan las amistades de sus hijos, los lugares que estos podían frecuentar, así

como los límites respecto a su conducta moral y sexual, aunque estas dos últimas se ligan como mayor responsabilidad a la madre con relación a sus hijas mujeres. Además de ser una convención social, esta particularidad se determinaba desde lo legal: en 1942, en el gobierno de Pétain, se aprueba una ley que determinaba que el esposo tenía derecho a tomar todas las decisiones al interior del hogar. Recién en 1956 se realizan cambios legales en este aspecto (Kertzer & Barbagli, 2003).

Para la década de los cincuenta, el territorio francés logró alcanzar finalmente la misma cifra poblacional que en los años previos a la guerra. Para promover un aumento en la tasa de natalidad el Gobierno promulgaba la necesidad de poblar el territorio francés con ciudadanos franceses, basándose en argumentos nacionalistas. Pero también se había popularizado el uso de anticonceptivos orales y DIU²⁸.

El uso de anticonceptivos y la planificación familiar al interior de los hogares no son la única muestra de un cambio paulatino respecto a la concepción de la maternidad y la paternidad en la sociedad francesa de mediados de siglo. Para estos años se popularizaron nuevos alimentos suplementarios para bebés, que daban como posibilidad el que la madre se ausentara del hogar, pues no debía permanecer todo el tiempo junto a su bebé para alimentarlo mediante la lactancia. La alimentación de la criatura pasa a ser una responsabilidad compartida. Asimismo, con la proliferación de centros infantiles pre-escolares, donde los más pequeños son atendidos por guardianes o maestras, las mujeres podían volver a tener tiempo de ocio o dedicarse a labores fuera del hogar con mayor libertad.

Para finales de los años cincuenta, la organización de la familia nuclear que legó la época industrial, la cual estaba caracterizada por “un alto nivel de domesticidad femenina, una edad media para contraer matrimonios baja, unos índices de fertilidad y matrimonio altos y unos índices de divorcio e ilegitimidad bajos” (Wasserstein, 2010, pág. 519) fue volviéndose cada vez menos común en los países europeos.

²⁸ La actitud que prolifera en estos años es catalogada como ‘iniciativa femenina anticipada’ por Anne-Marie Sohn. Sobre ello la autora comenta “Cuando las mujeres utilizan estos métodos, los hombres, por primera vez en la historia de la humanidad, ya no pueden exponerlas contra su voluntad al riesgo del embarazo, y su propio deseo de paternidad se vuelve así tributario de la voluntad de maternidad de sus parejas” (Sohn, 1993, p. 490).

2.3.3 Sobre la infancia

En el siglo XX la concepción de la infancia evolucionó en el interior de la sociedad acorde a los acontecimientos e ideologías predominantes en el horizonte de cada nación. Continuó en alza la tendencia iniciada a finales del siglo XIX respecto a darle una mayor atención, cuidado y prioridad a los menores al interior de las esferas donde se desenvolvían, sea en la familia, la escuela, o como integrantes de la sociedad. Sin embargo, esto no implicaba que los intereses y opiniones de los niños y niñas fueran tomados en cuenta.

Como ejemplo de este proceder se tiene al tratamiento que los gobernantes de diversas naciones dieron a la niñez durante los conflictos bélicos que asolaron a Europa en la primera mitad del siglo XX. En el caso de la Primera Guerra Mundial, ante la crisis social que implicaba el conflicto armado, los mandatarios buscaron mecanismos para justificar su involucramiento en el enfrentamiento ante los ciudadanos, a la vez que deseaban ensalzar el espíritu combativo del ejército. Para lograr su objetivo se instrumentalizó la infancia con el fin de propiciar la movilización de los soldados al frente de batalla. En los discursos se situaba la figura del niño como aquel cuyo porvenir debía ser resguardado, ya que en sus hombros recae el futuro de la nación.

Mientras a los soldados se les incentivaba a luchar en nombre de los niños y niñas, a los menores se les animaba a honrar a los hombres que marchaban al frente para defenderlos. La manera en que podían retribuir el sacrificio de los adultos era cumpliendo con una labor patriótica: ser buenos ciudadanos. Cabe señalar que las escuelas jugaron un rol importante en el adoctrinamiento de los estudiantes respecto a su identidad nacional, su patriotismo y el imaginario de la época. Al interior de los centros educativos, se les infundía el sentimiento nacionalista de rechazo a los enemigos a través de textos literarios y otros mecanismos propagandísticos, en los que no se excluían detalles explícitos sobre los niveles de violencia y horror durante la guerra.

A este respecto, tenemos como ejemplo aquello que el autor francés Manon Pignot acota en un ensayo realizado respecto a la infancia francesa dentro del periodo 1914 – 1918:

School and leisure activities were the two main vectors for childhood mobilization. From the start of the school year in October 1914, the war was a substratum of teaching, and school work became a patriotic duty for each pupil. All disciplines and all educational tools

were as such used to engage youth with the conflict and its stakes... childhood labour was requisitioned to make packages to send to wounded soldiers... Girls were particularly solicited for help, from kindergarten to university: in the younger classes, they made English lint whereas the older girls knitted and sewed. While the active participation of children was at first the product of teachers' and ministerial orders, children quickly moved beyond the obligation and appear to have interiorized their role. Games, toys, literature and the press were also on board and adapted, like schools, to the new context of war. The old Game of the Goose was thus re-popularized and renamed "Victory Game" or the "Renewed Boche Goose Step Game", and Christmas catalogues offered new toys: e.g., tanks, canons and outfits that were exact replicas of adult uniforms. The full spectrum of youth was affected (Pignot, 2014, pág. 1).

Como se puede ver a partir del extracto de la investigación de este autor, el Estado encontró en la educación la vía idónea para vincular a la parte más joven de la sociedad al conflicto armado, otorgándoles deberes patrióticos, reforzando su sentido de pertenencia y enfatizando la importancia de apoyar la causa nacional.

Es posible conocer de primera mano, cuál era la experiencia de los niños durante el conflicto armado, a través de dibujos, diarios y cartas mantenidas entre hijos y padres. Tanto en las escuelas como en los hogares se incentivó a los más pequeños a realizar este tipo de memorias. De todas maneras, estos registros no son fiables en cuanto a documentos históricos que permitan conocer la realidad de todos los niños franceses de la época. Al fin y al cabo, son testimonios de sectores puntuales de la sociedad. No era lo mismo habitar una zona ocupada, a una libre; vivir en un área rural, o en una ciudad.

Lo que se registró de manera constante fueron las secuelas del conflicto bélico que afectaron a los menores. Los niños sufrían la separación forzosa de sus familias, o quedaban huérfanos. La cifra de menores en situación de orfandad se elevó a tal nivel que se instauró la categoría de *pupilles de la nation* para referirse a todos aquellos niños y niñas que perdieron a sus padres durante el conflicto. Por otro lado, los pequeños y los jóvenes crecieron igualmente rodeados por la muerte y la violencia. Además, las madres no podían prestarles tanta atención y cuidados debido a sus nuevos roles, dejándolos bajo una independencia temprana (Pignot, 2014).

Ante la crisis social y económica, los niños ingresaban a la fuerza laboral antes de los trece años²⁹, edad mínima que debían tener para trabajar de manera legal. Asumían responsabilidades antes inexistentes: en la ciudad, los hijos solían ser los encargados de hacerse de los bienes repartidos por tarjetas de racionamiento; otros pasaban el día recolectando maderos o lo que encontraran para las estufas de sus hogares, pues Francia no podía abastecerse de carbón, y el invierno asolaba el territorio. Como consecuencia, el nivel de ausencia y deserción escolar aumentó.

Tras la Gran Guerra, se popularizaron grupos juveniles, principalmente de carácter religioso, a los que se adscribieron muchos niños y adolescentes franceses. En las agrupaciones se propiciaba una separación más notoria entre infancia y adolescencia, aun cuando estaban siempre comandados por adultos como figuras de autoridad³⁰, sin mencionar que los objetivos por los que trabajaban no nacían de sus propias inquietudes o necesidades etarias (Baubérot, 2007).

En los años posteriores a la Gran Guerra, se da un hito significativo respecto a la infancia, lo que nos remite a las palabras de Iván Rodríguez Pascual³¹, respecto a cómo desde la esfera de los adultos se busca dar un estatus nuevo a los niños y niñas, mediante la aparición de leyes y derechos en la legislación de distintas naciones, que reconocen a los menores como sujetos de derechos, con problemáticas, necesidades y particularidades propias. En 1919, aparece el Comité para la Protección de los Niños, y en 1924 la Liga de las Naciones aprueba la Declaración de Ginebra, también conocida como Declaración de los Derechos del Niño.

Para los años cuarenta, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, el estilo de vida de muchas familias estaba caracterizada por la escasez, el racionamiento y la precariedad. Al igual que en la Primera Guerra Mundial, el número de niños, niñas y jóvenes que fueron

²⁹ Los trece años se asentaban como el límite etario entre la infancia y la madurez. Como prueba de ello, además de que a esa edad ya se les permitía trabajar de manera legal, es que a partir de entonces podían ser juzgados penalmente al igual que los adultos.

³⁰ “Aunque dispusieran de una cierta autonomía de acción, los grupos... no actuaban nunca en nombre de sus propios intereses, sino siempre al servicio de la defensa del orden social y político o en favor de un proyecto de sociedad alternativo del que no eran autores ni beneficiarios” (Baubérot, 2007, pág. 42).

³¹ Cfr. p.44.

separados de sus padres aumentó. Por los estragos del hambre, la falta de aseo y la precariedad, la salud de los habitantes se vio afectada (Eck, 1993).

Una vez finalizado el conflicto, la situación al interior de la sociedad demoró en regularizarse. En los años posteriores a la guerra se evidenció que las niñas se habían hecho de saberes asociados al cuidado y al ahorro desde edades muy tempranas, ya que se ocupaban de las tareas domésticas y debían suplir la ausencia de los hombres al interior del hogar.

A partir de 1947, se registró una explosión en los índices de natalidad que se prolongó casi dos décadas. En los años sesenta, los primeros bebés de este fenómeno demográfico, incentivado por el fin del conflicto armado, llegarían a su mayoría de edad. Según Wasserstein, fue “la generación mejor alimentada, mejor educada, más sana, con menos represión sexual y más segura de sí misma de la historia de Europa” que, además “echó por la borda las diferencias a las convenciones, la tradición y el respeto a los mayores y a la autoridad” (2010, pág. 515).

a. La educación

Uno de los parámetros que se tomaba en cuenta para delimitar los años que comprendía la infancia era el periodo de educación obligatoria, impuesto desde el Estado. Los niños asistían a los centros educativos desde los seis años, y permanecían allí hasta los doce o trece años, de manera obligatoria. Se consideraba que la niñez transcurría dentro de este intervalo.

Al igual que en el siglo XIX, en la primera mitad del siglo XX la disputa entre Estado e Iglesia por ejercer su control e imponerse en el aspecto educativo se mantuvo, aunque el poder eclesiástico ya no contaba con tanto apoyo, exceptuando periodos específicos, como el Régimen de Vichy. Mientras el gobierno republicano se encontraba en el poder, no se daba espacio a la educación religiosa en los centros estatales (Hunt, 1977).

Por otra parte, el gobierno prestaba atención diferenciada a la educación de jóvenes de estratos alto y bajo. Siguiendo el estilo de las escuelas técnicas creadas en el siglo XIX durante la era napoleónica, a inicios del siglo XX aparecieron las ‘*écoles nationales professionnelles*’. Allí, los alumnos que no ingresaban a las escuelas secundarias de educación formal se instruían y profesionalizaban en distintas ramas de trabajo manual. De

esta manera, se perpetuaba la división de ocupaciones y atribuciones entre personas de la zona rural y de menores recursos; y, aquellos que habitaban la ciudad y provenían de entornos acomodados, cuya instrucción era teórica, mas no práctica o utilitaria (Savoie, 2003).

Los cambios que se dan en la educación en el siglo XX son la feminización de la enseñanza, el aumento progresivo del número de alumnas en las aulas de clase, la gratuidad de la educación secundaria a partir de 1931, la extensión de la obligatoriedad de asistencia hasta los 14 años en 1936, y, posteriormente, hasta los 16 años en 1959 (Savoie, 2003).

Durante el Régimen de Vichy, la educación sufrió cambios que afectaron su organización, su calidad y su contenido. El control volvió a manos del clero, y la escuela se convirtió en un espacio en el que los gobernantes aprovechaban para introducir en el imaginario de los más jóvenes los principios del gobierno autoritario y de la línea fascista. Por otro lado, ante la gran cantidad de exiliados, muertos y hombres enviados al frente de batalla, el número de profesores y de alumnos decreció.

Para 1944, cuando la ocupación alemana llegó a su fin, se restituyó la estructura y organización educativa a su forma previa a la guerra, aunque fue imposible volver al mismo escenario. En el periodo de posguerra la población creció gracias a las nuevas uniones maritales, y también debido a los efectos del *baby boom*. Estas parejas optaban por enviar a sus niños y niñas a la escuela desde edad temprana, por tanto creció la popularidad de la instrucción pre-básica³².

A mediados de la década de los cincuenta, un tercio de las escuelas públicas eran mixtas. A los niños de menos recursos se proveía de uniformes, materiales didácticos y se gestaban esfuerzos para evitar la deserción escolar (Male, 1963).

Por otra parte, la relación entre profesores y alumnos se marcaba por una clara distinción jerárquica, siendo los adultos la autoridad innegable. Los maestros tenían prohibido por ley castigar físicamente a los pupilos. Para ejercer castigos acudían a medidas

³² Desde finales del XIX e inicios del XX se incrementa la tendencia a que los niños asistan a escuelas pre-escolares, que se da en parte por la incorporación de las madres al trabajo fuera de casa. En un documento de 1908, se encuentra la siguiente precisión sobre estas instituciones “The pre-school is not a school in the ordinary sense: it is a shelter aiming to safeguard children from the dangers of the street and also from the dangers of solitude in an unhealthy home” (Hunt, 1977, pág. 4).

como dejarlos sin recreo, darles tarea extra, enviarlos a detención o reprenderlos verbalmente. A su vez, los educadores respondían al inspector, quien realizaba visitas periódicas a los planteles educativos para evaluar al personal y el adecuado seguimiento del currículo. Si los niños se ausentaban demasiado a clases, los maestros debían intervenir y dialogar con los padres para indicarles la importancia de que sus hijos se eduquen (Male, 1963).

Finalmente, con la apertura de la educación a un mayor sector de la población los índices de analfabetismo descienden. Y ya que el potencial público consumidor de obras literarias había crecido, el mercado responde con una mayor publicación de libros, revistas y periódicos para niños, niñas y jóvenes. A esto se añade la aparición de obras literarias en formatos más económicos, que propiciaron su adquisición por parte de sectores de la sociedad que, en tiempos pasados, solo tenían acceso a estos ejemplares a través de bibliotecas públicas.

2.4 Breve mención sobre las obras de literatura en lengua francesa contemporáneas a *El pequeño Nicolás*

El año de aparición de la obra de Goscinny y Sempé nos indica que se trata de una producción del periodo de posguerra. La Cuarta República francesa se instauró en 1946 y se prolongó hasta 1958. Durante este periodo, Francia se re-hizo a sí misma. Se establecieron los nuevos modelos de gobierno, el territorio pasó a consagrarse como un referente cultural y artístico al cual las demás naciones dirigían su mirada. Los habitantes produjeron mucho material académico y de entretenimiento sobre su nación, teniendo como temática recurrente la nueva identidad a la que se aspiraba en los años de posguerra.

Durante este periodo nombres como los de Lévi-Strauss, Roland Barthes, Sartre, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, Simone de Beauvoir, se consagraban como grandes referentes. Si bien en estos años la teoría y la filosofía se colocan sobre la literatura dentro de la producción francesa, el área de las letras no se queda atrás. Es allí donde se inscribe la obra de nuestro interés, en un mundo en que lo social, lo político y lo filosófico se habían aliado en pos de pensar al ser humano nuevamente, observarlo, estudiarlo y explicarlo; y así, de alguna manera, dejar atrás o cuestionar lo sucedido en las recientes guerras.

A diferencia de los autores antes mencionados, quienes encontraron en la filosofía y la crítica la vía para actuar en la Francia de entonces, René Goscinny y Jean-Jacques Sempé no vieron necesario vincular su producción a la coyuntura política y social de manera explícita, optando por hacer del humor, la sátira, y la reivindicación de lo cotidiano su espacio de acción.

El Pequeño Nicolás vio la luz por primera vez el 29 de marzo de 1959. Inicialmente, las historias del intrépido Nicolás se publicaron en el Sud-Ouest, periódico de Burdeos. Ya desde entonces, en su formato de entrega periódica, tuvieron una aceptación notable. Cuando los breves relatos se agruparon en formato de libro en 1960³³, y la obra empezó a circular comercialmente, se asentó su incidencia triunfante entre el público francés y extranjero de todas las edades, aunque con gran relevancia entre los más pequeños. Según su ilustrador, Sempé, el éxito de las aventuras de Nicolás se debe a que “nació pasado de moda” (Vicente, 2016).

Si bien no contamos con declaraciones conocidas de Goscinny, el autor del texto, respecto a su posición sobre el papel del arte frente a lo político, sabemos que Sempé no tuvo interés en vincular sus ilustraciones, o su trabajo en general, a la crítica social. No por ello su creación conjunta, *El pequeño Nicolás*, está desligada del contexto en el que emerge. Vemos en los autores una tendencia a hablar sobre qué hace, cómo se comporta y cómo ve el mundo un niño, pero no cualquiera, sino un pequeño habitante de la Francia de mitad de siglo. Tal como lo señala su ilustrador, el papel de Nicolás y sus compañeros fue el de hablar desde su anacronía a las nuevas generaciones, contarles su cotidianidad y dejarles, mediante la experiencia propia, lecciones y valores que sus autores consideraron útiles y necesarias resaltar.

Aunque sin tener un carácter propiamente histórico, textos como este nos permiten tener una idea respecto a cuál era el rol de los niños en la sociedad y la familia. Y, por lo tanto, cómo se entendía la infancia, cuestiones que hemos intentado identificar en páginas anteriores. Como podrá constatarlo quien profundice en el campo, pocos son los registros de

³³ “La primera edición del libro en francés apareció en 1960 en Éditions Denoël: GOSCINNY – SEMPÉ. Le Petit Nicolas. Paris: Éditions Denoël, 1960” (Dahiri, 2013).

‘las condiciones reales de vida’ de los niños y niñas a lo largo de la historia, quienes no eran considerados sujetos históricos hasta alcanzar una edad en la que pudieran desenvolverse con autonomía dentro del medio en el que habitaban. Si bien, como lo señala Piedrahita “la sociología ha estudiado al niño como elemento social, la pedagogía como sujeto de educación y escolarización; y la psicología como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico” (Piedrahita, s.f., pág. 22), no será hasta la incursión de la historia social en este tema que podremos empezar a hacernos de nociones históricas al respecto.

Dentro de la producción literaria infantil y juvenil francesa, contemporánea a *El pequeño Nicolás*, se encuentran otros textos que testimonian la mirada de la sociedad sobre la infancia. Entre ellos:

Zig et Puce, obra de Alain de Saint-Ogan, está compuesta por diversos títulos. Saint-Ogan empezó a emplear un modelo similar al cómic, reemplazando el texto escrito de manera tradicional por bombillas o nubes donde insertaba los diálogos de sus personajes. Su obra está compuesta por once volúmenes publicados en dos intervalos de tiempo distinto (1928-1941, 1947-1952). Sus libros se consideran un aporte innovador ya que se requiere que, durante la lectura, el receptor preste igual atención a los elementos visuales y textuales (López Portela & Serrano Almodovar, 1989).

Otro caso es la producción de Paul Faucher quien, si bien de menor fama, influyó en el medio de la literatura infantil de la época por la prolijidad y cuidado de la estructura del texto en sus creaciones. Sus libros, por su presentación más económica, eran asequibles para la mayoría de la población. Al igual que en el caso de Saint-Ogan la ilustración era de suma importancia, sus obras ingresaban en la categoría de libro álbum. Faucher, por sus logros y prolijidad, recibiría el Premio Europeo del Libro para Niños en 1962, cinco años antes de su muerte (1989).

De los mismos creadores de *El pequeño Nicolás*, tenemos a *Astérix*, que también se empareja con la cultura de la ilustración y el cómic. Astérix, junto a Óbelix e Idefix, viven un sinfín de aventuras cómicas. Esta pieza tiene la particularidad de responder “a los gustos propios de los franceses, llegando a sobrepasar los límites de la comicidad o de lo puramente artístico para convertirse en un producto nacional francés que todo el mundo conoce” (López Portela & Serrano Almodovar, pág. 53). La influencia de esta producción fue tal que el

personaje de Astérix pasó a ser una figura con la que tanto pequeños y grandes se identifican, y a quien tiene presente como parte de su imaginario social y de su identidad como franceses (1989).

Respecto al cuento maravilloso, a mediados de siglo destaca el nombre de Marcel Aymé, quien en su universo literario colocó a los animales como los protagonistas de las hazañas. En sus cuentos, diecisiete en total, el juego y la imaginación son elementos esenciales. Originalmente publicados en 1939 en el formato de un libro tradicional, aparece una nueva versión, ampliada e ilustrada en 1963. El valor que han tenido es principalmente pedagógico (1989).

No sería posible finalizar esta breve lista sin nombrar la obra culmen de Antoine de Saint Exupéry, *El Principito*, obra ilustrada por el mismo autor. Por la ocupación nazi, la obra no fue publicada inicialmente en territorio francés. Apareció en 1943 en Nueva York. Saint Exupéry no llegó a ver su libro publicado en su tierra natal en 1945, pues desapareció en 1944, y nunca se volvió a saber de él. La pieza alcanza altos niveles de lirismo, constituida por temáticas que se abren a un tratamiento pedagógico, cuya riqueza la vuelve un título imprescindible en las lecturas de pequeños y grandes (1989).

Asimismo, el logro que se le atribuye a *El Principito* en cuanto a producción perteneciente a la LIJ es enseñar sin adoctrinar, pues el mensaje se transmite a través de la alegoría, el lirismo y lo fantástico.

Es en este panorama literario, histórico y social en el que se sitúa la obra de nuestro interés. Más libre de prejuicios y doctrinas, donde se otorga gran importancia al humor y la diversión, la subjetividad y vivacidad de Nicolás, invitan al lector a la risa, la reflexión, y a un encuentro entretenido con el lenguaje y las formas de vida francesas de la época a la que corresponde.

2.5 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se demostró que los autores, al estructurar su obra, tomaron como referentes elementos provenientes de su entorno, los cuales se presentan tanto de manera explícita implícita en el texto y en las ilustraciones.

Se evidenció que la concepción de la infancia evoluciona a la par de los procesos sociales e históricos, y que la manera en que la sociedad trata y concibe a los niños se pauta en base a lo que se espera de los menores como futuros ciudadanos de una comunidad determinada, en un tiempo específico.

Por tanto, todos los medios a través de los cuales los pequeños reciben modelos de conducta o pensamiento, juegan un papel vital en su formación y desarrollo. Uno de los mecanismos a través del cual se encamina a niños y niñas a seguir determinados comportamientos y actitudes, es presentándoles una imagen determinada de la sociedad a través de la literatura infantil y juvenil, en la cual se establece cómo se espera que sean y cómo han de vincularse al medio que los rodea.

Por otra parte, se constató una afirmación realizada por Sempé³⁴. El ilustrador de la obra afirma que *El pequeño Nicolás* nació pasado de moda. Y, de hecho, en la pieza se reproduce una sociedad anterior a la Francia de 1960, donde, por ejemplo, las mujeres podían dedicarse a otras labores por fuera del hogar y su familia; o donde la mayoría de centros educativos eran mixtos. Aspectos que no se representan así en el libro.

Finalmente, se constató que, a la par de *El pequeño Nicolás*, en Europa surgen obras de LIJ en las que las ilustraciones y el texto son parte elemental de la pieza, donde el empleo del humor abunda, y en las que se plasma una mirada atenta de la sociedad. Además de que, mediante su lectura, es posible obtener placer estético y varios aprendizajes.

³⁴ Cfr. p.70.

CAPÍTULO III

3. La construcción del mundo de la infancia de la mano de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé

El presente capítulo tiene por objeto describir de qué manera se construye el mundo del niño a través de los elementos verbales y las ilustraciones presentes en *El pequeño Nicolás* de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé.

Se tomará en cuenta la propuesta de Teresa Colomer sobre la LIJ, quien, a modo de recordatorio, señala que tradicionalmente estos textos se construyen en formato educativo, tomando en cuenta al lector. Sin embargo, para la autora, los textos han de medirse sobre todo por el valor que les atribuye la estética literaria, aun cuando es innegable el rol que cumplen en favor de la formación de los lectores.

Colomer plantea que los textos de LIJ cumplen con tres funciones esenciales: familiarizar al lector con el imaginario de la sociedad a la que pertenece, colaborar en el desarrollo de las aptitudes lingüísticas del receptor, y hacer las veces de instrumento de socialización, mediando entre el lector y el mundo que lo rodea. Ya que *El pequeño Nicolás* es una producción perteneciente a la LIJ, y se halla dentro de la clasificación de literatura creada para niños, niñas y jóvenes, estos tres elementos estarán presentes en el texto.

Si bien en *El pequeño Nicolás*, los autores rompen con nociones preconcebidas y peyorativas sobre la infancia, no se encuentran exentos de darle a su obra un carácter instructivo, ya que ofrecen al público infantil y juvenil modelos de conducta y pautas para interpretar la realidad.

La obra plasma la cotidianidad de un niño de entre los siete y ocho años, quien habita un poblado urbano en la Francia de la década de los cincuenta, cuyas vivencias diarias, transcurridas junto a sus compañeros, entre su hogar y el colegio, son retratadas con encanto y humor. Siguiendo la postura de Juan Farias, la pieza se inscribe dentro del realismo de la vida cotidiana. Farias señala que este tipo de obras se caracteriza por tener a un niño por protagonista, estar integradas por personajes comunes, quienes habitan lugares cotidianos, donde vivencian aventuras, las cuales son narradas de manera sencilla, de modo que el lector puede identificarse con el relato (1990).

Ya que Nicolás y sus compañeros habitan un universo inscrito en el mundo de la ficción, su representación como niños responde a la mirada que sus creadores, René Goscinny y Jean Jacques Sempé, tenían de la infancia y su mundo. Esa concepción y retrato peculiar de la infancia es lo que motiva este trabajo, y, en específico, este capítulo, en el cual se pretende evidenciar cómo los autores recrean y construyen el mundo y la voz del niño en *El pequeño Nicolás*, a través del texto y la ilustración.

Para abordar la construcción textual se abordarán aspectos concernientes a la narratología. Para el punto de vista y la focalización que se maneja en la narración se emplearán los postulados de Maria Nikolajeva (2014) y Antonio Garrido Domínguez (1996). Para describir los espacios se acudirá a la propuesta de Mieke Bal (1990), quien plantea una tipología para clasificar los escenarios de los textos literarios, la cual se complementará con dos distinciones pautadas por Antonio Garrido Domínguez (1996); y, se empleará la noción de ‘semiotización del espacio’, de Juan Enrique Finol, con la finalidad de ampliar la comprensión de este análisis. El estudio de los personajes, que comprende sus características, su función en la trama, cómo se relacionan, y de qué manera se contraponen y configuran la adultez y la infancia, se llevará a cabo siguiendo pautas de Maria Lassen Seger (2002), Mieke Bal (1990), Vanessa Joosen (2018), y, principalmente, Maria Nikolajeva (2014); y, también se acudirá a la noción de arquetipo pautada por Jung (1970). Finalmente, para definir qué trama caracteriza a los relatos de *El pequeño Nicolás* se acudirá al trabajo de Maria Nikolajeva (2014).

En el caso de la construcción figurada se prestará atención a la construcción del lenguaje figurado, tomando en cuenta la manera en que se elabora, a qué recursos se acude, con qué finalidad se emplea, y cómo forma parte del proceso de configuración del mundo y la voz de la infancia en la obra, así como de qué manera contribuye a la generación del efecto cómico. Se hará mención a las obras de Juan Carlos Mero (1985) y Carmen Marimón Llorca (2017).

También se revisará las características e implicaciones de la construcción léxica que se patentan en el texto, y del tipo de marcas textuales que lo constituyen. Para este apartado se ha acudido al trabajo de Dora Pastoriza de Etchebarren (1962) y Gemma Lluch (2003).

El análisis de las ilustraciones se realizará con base a los postulados que se presentan en *The verbal and the visual, The picturebook as a medium* (2002) de Maria Nikolajeva, y se

complementará con los planteamientos de Ana María Rodríguez (1983). Se abordará la diferencia entre los libros álbum y los libros ilustrados, y se revisará la relación entre los gráficos y lo escrito, y su incidencia en la manera en que se construye el texto. Finalmente, se analizará el humor en los distintos relatos, y cómo los gráficos favorecen al carácter cómico de la pieza, que va de la mano con la configuración de la infancia.

3.1 La construcción textual

3.1.1 La construcción narratológica

a. Punto de vista: enunciar desde la voz del niño

Para dar inicio a este apartado, es importante señalar la diferencia entre el punto de vista y la voz enunciativa, ya que no necesariamente quien cuenta la historia es quien determina qué es lo que se cuenta. La voz enunciativa, o el narrador, es el agente cuya voz se hace presente durante la narración; el punto de vista, o focalización, hace referencia al lugar desde el cual se ha de situar el agente que enfoca el relato, determinando el tipo, cantidad y perspectiva de la información a la que el lector tendrá acceso (Nikolajeva, 2014).

Para identificar quién narra la historia, será útil preguntarle al texto: ¿quién habla? Para conocer quién determina el punto de vista, la pregunta será ¿quién observa? En *El pequeño Nicolás*, la respuesta a ambas preguntas es la misma: Nicolás. Con este hecho, se sabe que la mirada que predominará y decretará la escala de valores es la del personaje niño. Esto en cuanto a que el narrador, según Antonio Garrido Domínguez, cumple la función de ser el elemento regulador de la narración' (1996).

Hacer del protagonista el narrador del relato es un recurso típicamente empleado por los escritores de LIJ. Para lograr que la construcción del niño como quien narra y observa los hechos sea verosímil, los escritores buscan ceñir la obra a conocimientos y experiencias propias de la edad de su personaje³⁵. Al proceder de esta manera los autores pueden conseguir

³⁵ Mieke Bal comenta sobre este tema: “La percepción, sin embargo, constituye un proceso psicológico, con gran dependencia de la posición del cuerpo perceptor, un niño ve las cosas de forma completamente distinta que un adulto, aunque sólo sea en lo que se refiere a las medidas... la propia posición respecto del objeto percibido, el ángulo de caída de la luz, la distancia, el conocimiento previo, la actitud psicológica hacia el objeto; todo ello y más influye en el cuadro que nos formamos y que pasamos a otros” (Bal, 1990, p. 108).

dotar de mayor verosimilitud y validez a la construcción de su universo literario, ya que de esta manera el lector recibe la información de parte de un igual. Incluso, se dan casos en que la voz enunciativa se refiere a un destinatario anónimo, con fórmulas como:

“Pues bien, **estoy seguro de que no me creeréis**” (p. 45) o “Alcestes **no sé si os lo he dicho**, es un compañero que es muy gordo y come sin parar” (p. 84).

Por otra parte, Nikolajeva menciona que en algunos libros, donde se presenta la construcción de personaje protagonista que es a la vez narrador, existe una tendencia a construirlo como “ingenuo y poco fiable, pues el niño tiene conocimientos, experiencias, puntos de vista y opiniones poco estables y restringidas de acuerdo a su edad, así como poca autocrítica y autorreflexión” (2014, p. 27). Nicolás, sin duda, tiene restringida su visión del mundo en base a sus subjetividades, sin embargo, aquello que enuncia no es deslegitimado en ningún momento.

La función de Nicolás al interior del libro es determinante. Como narrador y personaje que ejerce el punto de vista, pauta la noción de realidad (señalando lo que es verdadero y falso, de manera implícita o explícita), modela el mundo ficcional mediante sus juicios, sus opiniones y reflexiones. Estas acciones son definidas por Garrido Domínguez como parte de la función ideológica del narrador, quien orienta la mirada del lector hacia los aspectos que él halla relevantes, a la vez que regula el tiempo de la narración. Asimismo, es quien cede la voz a los personajes, o quien replica lo que han dicho mediante el discurso indirecto (Domínguez, 1996).

En ocasiones la narración se centra en otro personaje, atribuyéndole el protagonismo de la historia, sin que esto implique que se da a conocer los hechos a partir del punto de vista del otro actor. La voz de Nicolás continua predominante, ya que lo acontecido se traduce a través de su percepción y asimilación de los hechos.

La versión del narrador protagonista, quien en ocasiones es homodiegético y en otras autodiegético³⁶, y ejerce un tipo de focalización interna sin ningún grado de omnisciencia, se restringe a lo que él ha vivido o lo que conoce porque se lo han contado. Al buscar encarnar

³⁶ “Gerard Genette propone los términos: Homodiegésis (homo=igual, diégesis=narración), para el caso del narrador dentro de la historia... Reserva Autodiegésis para el [narrador] que relata su propia historia” (Saint-André, 2006, p. 258).

la voz de un personaje niño, lo que le es desconocido pero precisa una explicación para continuar su relato, es suplido por presunciones y especulaciones, que se articulan con base a su conocimiento y lectura del mundo que lo rodea.

Por otra parte, la narración se realiza en posición ulterior respecto a lo ocurrido, lo que significa que lo referido por la voz enunciativa está condicionada por el hecho de ser una remembranza. El que lo contado no suceda en tiempo presente, provoca que el narrador cuente solo aquellos aspectos que desea extraer de su memoria, modificando la realidad vivida, presentando al lector una imagen moldeada a su gusto.

Por último, el narrador determina cómo se regula el tiempo de la narración. En este caso, el tiempo psicológico que Nicolás reproduce es acelerado. Un día entero parece transcurrir en un abrir y cerrar de ojos, esto se da ya que deja por fuera de su relato sucesivo de los acontecimientos hechos que le son irrelevantes. No habla sobre sus clases, no comenta sus rituales de aseo, y tiende a hacer uso de recursos estilísticos como la enumeración, elipsis o la prolepsis para agilizar la narración.

Un ejemplo de esta particularidad se ve en *Al señor Bordenave no le gusta el sol*, donde Nicolás centra su relato en lo particular que le resulta un empleado de su escuela, a quien ha oído aseverar que no le gusta el sol. Durante la narración omite detalles acerca de aspectos que no conciernen al tema de la historia, y que, además, no son de su interés, en este caso, por ejemplo, deja por fuera información sobre las clases que ha tenido ese día.

El narrador comenta:

“...cuando llueve no hay recreo en la escuela, porque no nos dejan bajar al patio. Por eso no entiendo al señor Bordenave, porque también él se aprovecha del buen tiempo, es él quien nos vigila en el recreo.

Hoy, por ejemplo, ha hecho muy bueno, con montones de sol, y tuvimos un recreo formidable, porque además hace tres días que llovía sin parar y nos habíamos tenido que quedar en clase. Llegamos al patio en fila, como en todos los recreos, y el señor Bordenave nos dijo: «Rompan filas» y empezamos a pasarlo bomba.” (Gosciny & Sempé, 1993, p. 126).

b. El espacio

En *El pequeño Nicolás* la construcción del espacio y del lugar donde se sitúan los acontecimientos se da, sobre todo, de manera implícita, con algunas precisiones explícitas. Las escasas descripciones que alberga el texto son de corta extensión. Y, tanto las descripciones como la información dada en el libro surgen del punto de vista del narrador protagonista.

Los acontecimientos toman lugar en un poblado urbano del cual se desconoce el nombre. Sobre su locación geográfica se infiere, por menciones a elementos de la cultura popular francesa, o los nombres de los personajes, que se sitúa dentro de una Francia ficcional. El hecho de que el espacio no se circunscriba de manera explícita a un territorio específico favorece que receptores de distintas nacionalidades se identifiquen con los personajes y sus vivencias, mediante los elementos compartidos entre las diversas culturas.

Mieke Bal, en *Teoría de la narrativa*, presenta una distinción entre lugar y espacio, términos que se relacionan pero se refieren a distintos aspectos del relato. Con ‘lugar’ se hace referencia a una locación geográfica, situada en el mundo posible creado por el autor, donde los personajes residen y se desarrollan los acontecimientos que conforman la historia. El ‘espacio’, por otra parte, es el lugar dotado de sentido, a través de la mirada de un personaje. En palabras de Bal: “Estos lugares, contemplados en relación con su percepción reciben el nombre de espacio. El punto de percepción puede ser un personaje, que se sitúa en un espacio. Lo observa y reacciona ante él” (1990, p. 101).

Como se mencionó, pocos lugares son descritos por el narrador, aunque se cuenta con las ilustraciones donde se caracterizan las distintas locaciones. De igual forma, es posible inferir características de los escenarios en base a: lo relatado, la interacción de los personajes en su interior, el tiempo que estos lo habitan, cómo se relaciona con los demás espacios y el significado que les atribuye el narrador, quien ejerce el punto de vista.

Siguiendo las tipologías presentadas por Bal, se pasará a caracterizar los distintos escenarios donde se sitúa la acción en *El pequeño Nicolás*. Las clasificaciones a usarse son: conocido–

desconocido, seguro–inseguro, asequible–inasequible y marco–tematizado³⁷. A estas se añadirán dos tipologías mencionadas por Antonio Garrido Domínguez: abierto–cerrado, y contemplado–imaginado. Por último, se verá que en ciertas circunstancias la locación “refleja, aclara o justifica el estado anímico del personaje” (Domínguez, 1996, p. 211).

- Escuela: es ambivalente en cuanto alberga en su interior otros espacios. Generalmente, es una locación segura, conocida, asequible y contemplada. Es tanto espacio marco como tematizado, dependiendo del episodio. Es uno de los escenarios donde el niño se familiariza con las normas de convivencia en sociedad. Se construye como una ‘plaza céntrica’ que, según Bal, es todo espacio que funge como punto de encuentro, socialización y confrontación de los personajes. Como particularidad se puede señalar que es la única locación donde el protagonista convive durante periodos prolongados con niños mayores a él, así como con adultos que no sean miembros de su núcleo familiar (Bal, 1990).



³⁷ Mieke Bal emplea estas categorías para referirse a cómo se relaciona el espacio con los acontecimientos. Si la locación es importante para la trama en cuanto a ‘esto pasa aquí’, tenemos un espacio marco; si el lugar influye en los hechos en cuanto a ‘cómo es aquí’, se trata de un espacio tematizado (Bal, 1990).

Ilustración 1 Extraída del episodio 'Un recuerdo que nos gustará' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 12).

- Patio de la escuela: es un espacio abierto, seguro, asequible, contemplado, conocido, y más marco que tematizado. Es, también un espacio fronterizo, entre el aula de clase y el exterior. Allí los niños pueden desenvolverse a sus anchas y entregarse al juego, sin dejar de estar bajo la supervisión de los adultos. Los acontecimientos que toman lugar allí son de carácter variado: juego, ritos y actos cívicos. Con estos últimos, se da lugar a la caracterización de la locación geográfica donde se desenvuelven los episodios, por ejemplo, los niños ensayan *La Marsellesa*, y *Frère-Jacques*.

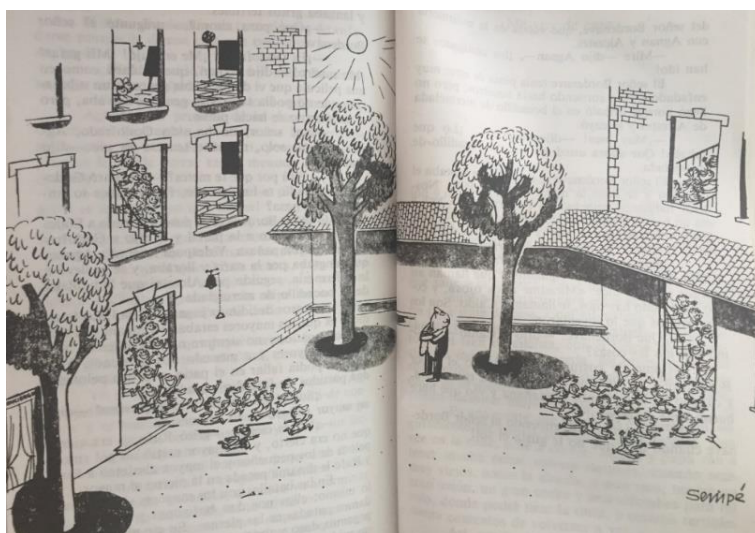


Ilustración 2 Extraída del episodio 'Al Señor Bodenave no le gusta el sol' (Gosciny & Sempé, 1993, pp. 130-131).

- Aula de Clase: es un espacio cerrado, seguro, asequible, contemplado, conocido y marco. Las fronteras que lo ciñen no se perciben como estáticas u opresivas, incluso en ocasiones parece carecer de cerramiento, sobre todo en *El Caldo*³⁸, donde el lugar se transfigura en una sala de juego ante la ausencia de la mirada de la autoridad y la instauración del espacio lúdico por parte de los niños.

³⁸ En este episodio se puede ver a Nicolás tan encantado con este despliegue de actividades lúdicas, que asevera “Cuando sea mayor me compraré una clase, sólo para jugar en ella” (Gosciny & Sempé, 1993, p. 28).

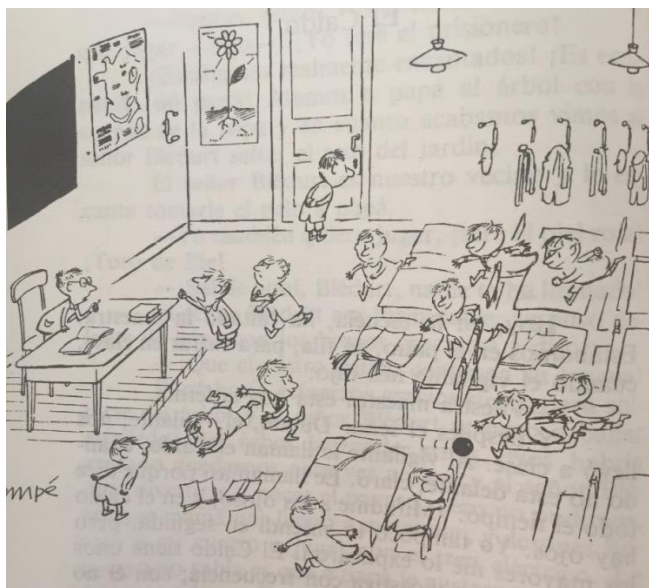


Ilustración 3 Extraída del episodio 'El Caldo' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 26).

- Solar: es conocido, seguro, asequible, abierto, contemplado y tanto marco como temático. Es el único espacio que cuenta con una descripción, aunque esta es breve. Nicolás comenta que está compuesto por “hierba, fango, adoquines, cajas viejas, latas de conservas, gatos y, sobre todo, ¡un coche! Es un coche viejo, claro, no tiene ruedas, ni motor, ni puertas” y concluye calificándolo: “¡Es formidable!” (p. 87).

El motivo de que se lo diferencie y sea tan relevante para el protagonista, y sus compañeros, es que allí los adultos no tienen acceso. Por ello será donde se desarrollen sus más grandes travesuras (fugarse de clases y fumar un puro). Si el punto de vista lo ejerciera un personaje adulto, la clasificación sería de inseguro, inasequible y desconocido.

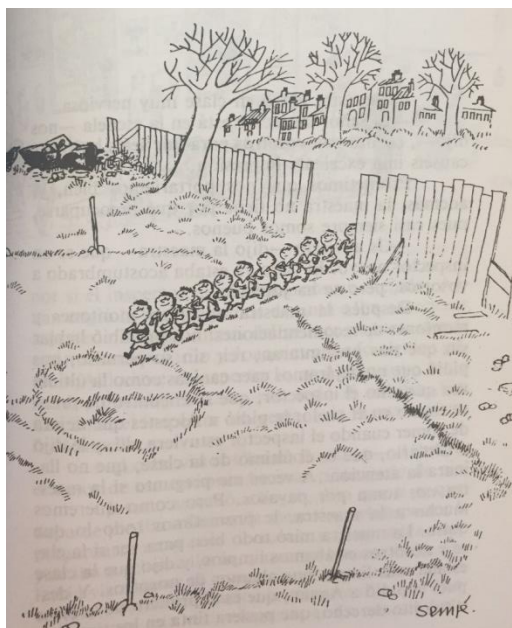


Ilustración 4 Extraída del episodio 'El fútbol'. (Gosciny & Sempé, 1993, p. 37).

- Calle: es abierto, contemplado, conocido y marco. Puede ser seguro cuando es un punto de tránsito y encuentro, en tal caso, además, es un espacio dinámico; e inseguro cuando se torna en un ambiente en el que los niños están expuestos³⁹. De igual forma, es conocido cuando los niños se desplazan por lugares familiares, y desconocido cuando se alejan de su entorno habitual. Generalmente les es asequible, pero, por ejemplo, cuando se supone que deben estar asistiendo a clases y transitan por allí, la sensación que evoca es de inasequibilidad.

³⁹ En *Yo fumo o Lo pasamos bomba* los niños lo perciben como agresivo en cuanto allí están expuestos a ser descubiertos por un adulto, lo que les traería problemas; en *Un ramo de flores fenómeno* Nicolás debe superar una serie de obstáculos de diverso tipo para poder salvaguardar el ramo que ha comprado.

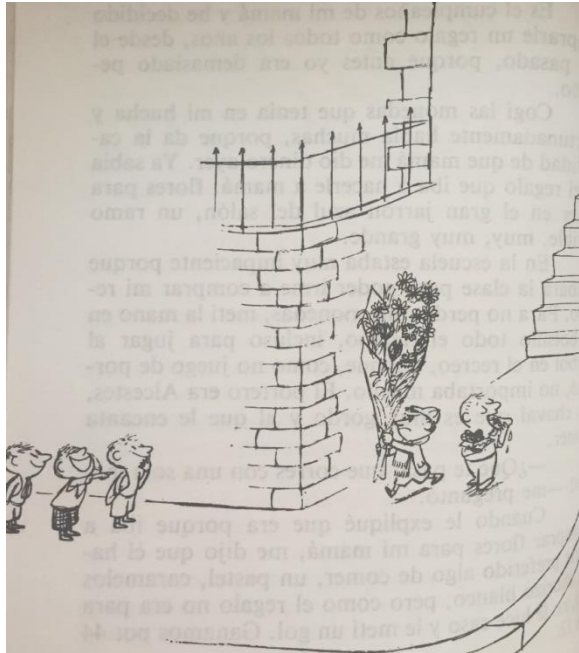


Ilustración 5 Extraída del episodio 'Un ramo de flores fenómeno'. (Goscinny & Sempé, 1993, p. 60).

Por otra parte, la calle es un espacio cuya significación cambia según el episodio, y el que se relaciona de manera más evidente con el estado anímico del personaje. Esto lo vemos en *Yo fumo*, donde mientras los niños se encuentran tristes y molestos por el desarrollo de su día, empieza a llover; y en *Las notas*, donde mientras los pequeños regresan a casa con la cartilla de calificaciones, su angustia se traduce a la ralentización del espacio.

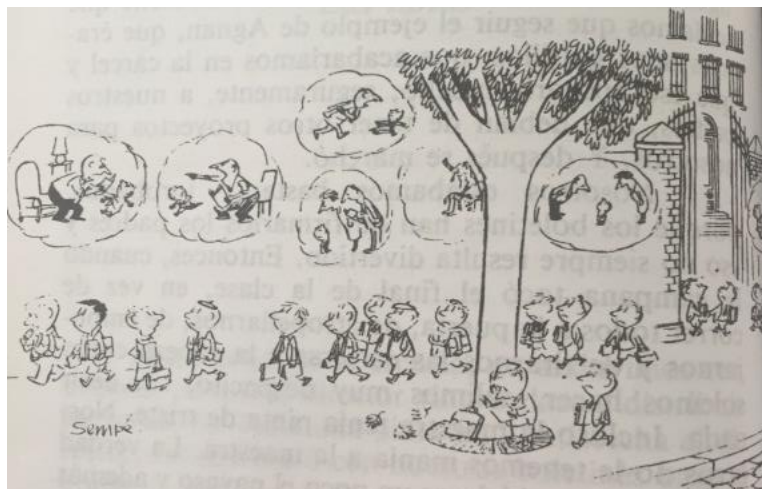


Ilustración 6 Extraída del episodio 'Las notas'. (Goscinny & Sempé, 1993, p. 68).

- Casa de Nicolás: al igual que la escuela, está compuesta por otros espacios. Es seguro, conocido, asequible, marco y contemplado. En él se fundan las relaciones de Nicolás con su papá y su mamá. Por otra parte, al interior de la residencia podemos ver que se da una subdivisión entre aquellos espacios destinados a la interacción entre adultos y niño(s), y otros reservados para el niño y sus pares, o para el niño en solitario, de allí proviene su ambivalencia como espacio.
- Sala, comedor y dormitorio de Nicolás⁴⁰: estos distintos escenarios presentan características similares, por lo que se los verá como un solo espacio. Es cerrado, conocido, tematizado y contemplado. Si bien el niño tiene permitido acceder a ellos, por las normas que rigen su acceso y las posibles consecuencias que acarrea su incumplimiento, fluctúa entre asequible e inasequible. Es marco, pero también tematizado, pues la madre pauta cómo debe ser la relación de su hijo con estos entornos. La madre ejerce el rol de organizadora de estas localidades.



Ilustración 7 Extraída del episodio 'Rex'. Nicolás (der.), Rex (en brazos), Mamá (izq.) (Goscinny & Sempé, 1993, p. 46).

- Patio de la casa de Nicolás: es abierto, conocido, tematizado, asequible, seguro y contemplado. En el patio el despliegue de lo lúdico está permitido casi sin

⁴⁰ En este caso nos referimos al dormitorio de Nicolás cuando la madre se encuentra presente, ejerciendo el rol de supervisora y autoridad.

restricciones. Este escenario propicia otro tipo de relación entre adultos y niños, por la predominancia de lo infantil en su interior. Si bien es contemplado, da lugar a la evocación de escenarios imaginados⁴¹.

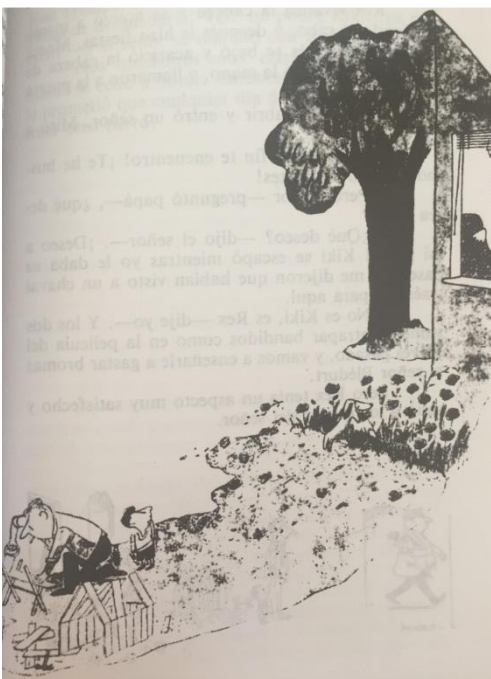


Ilustración 8 Extraída del episodio 'Rex'. (Goscimny & Sempé, 1993, p. 49).

- Habitación de Nicolás: es un espacio cerrado, seguro, asequible, marco y tematizado, y contemplado. Refleja la personalidad del niño mediante los objetos que lo componen y cómo están distribuidos. Puede ser tanto un espacio propicio para dar cuenta de la naturaleza del protagonista, pues allí queda exento de las miradas externas ejercidas desde quienes fungen como autoridad, como sucede en *Estoy enfermo*; o para la confrontación de la lógica de Nicolás con quienes irrumpen en su intimidad, como en *Luisita*.

⁴¹ Durante los momentos en que los niños se entregan al juego, dentro de los espacios contemplados se evocan escenarios imaginados, aun cuando estos no son descritos o desarrollados. De igual forma, cuando Nicolás se imagina a sí mismo años en el futuro (*Me marchó de casa*) o cuando tiene pesadillas (*La pasamos bomba*) puede verse que a través de las ilustraciones se da el surgimiento de espacios imaginados, pero de ellos no se dice nada en el texto.



Ilustración 9 Extraída del episodio 'Luisita' (Goscimny & Sempé, 1993, p. 74).

- Habitación de Agnan: es un espacio cerrado, desconocido y contemplado. Las demás características mutan a lo largo de la trama del episodio *Me trato con Agnan*, en que figura como escenario. Inicialmente, ya que Nicolás se siente confinado a estar ahí en contra de su voluntad, lo percibe como inseguro e inasequible. Resulta extraño en cuanto no coincide con los parámetros de lo que un cuarto de un niño debería ser a los ojos del protagonista.



Ilustración 10 Extraída del episodio 'Me trato con Agnan' (Goscimny & Sempé, 1993, p. 122).

Una vez que los niños quedan solos, libres de la mirada adulta, Nicolás lo vuelve seguro y asequible, según su entendimiento, a través del juego y el disfrute. Así como

Luisita subvierte el orden reinante en el cuarto de Nicolás, el personaje principal altera el espacio que Agnan habita.

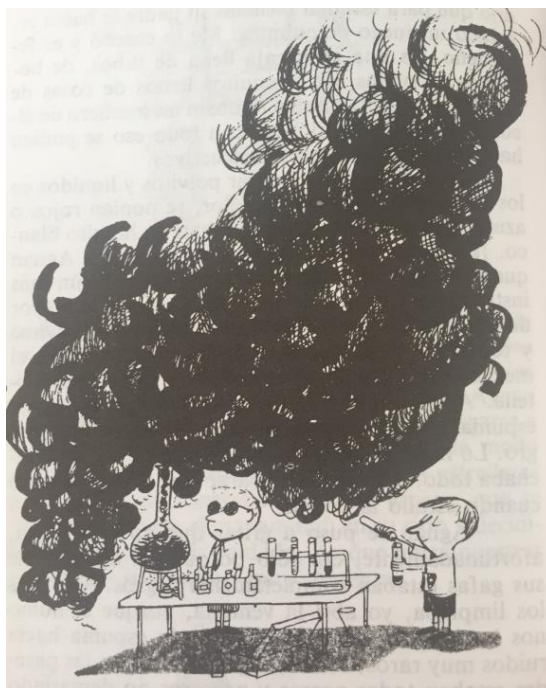


Ilustración 11 Extraída del episodio 'Me trato con Agnan' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 124).

Finalmente, el contraste de la habitación de Nicolás con la de Agnan es el ejemplo perfecto para observar cómo los espacios pueden ser parte de la construcción de identidad del personaje. Si tomamos la noción de ‘relleno del espacio’, aportada por Bal, en las ilustraciones que acompañan el texto podemos ver una diferencia sustancial entre los dormitorios de los dos niños, partiendo de los objetos que los integran y el orden en que se encuentran dispuestos. En *Estoy enfermo* Nicolás es retratado en su habitación, rodeado de libros ilustrados, juguetes de todo tipo y posters, que reflejan los intereses del personaje, desordenados y repartidos por el suelo, la cama y los demás muebles indistintamente; en *Me trato con Agnan*, se dibuja el cuarto del compañero del protagonista, el cual está poblado de libros de lomo grueso, diplomas de reconocimiento, un globo terráqueo e implementos de laboratorio, todos en orden, inicialmente (1990).

Al tratarse de un texto realista, los espacios referidos en el texto guardan un referente que proviene, en este caso, del entorno de los autores. Partiendo de este hecho, no será lo mismo interpretar y valorar la codificación de los espacios para un lector que vivió en la Francia de aquellos años, que para un lector ajeno a esa realidad. Los primeros, por ejemplo, tendrán acceso a una identificación afectiva con lo narrado, mediante aspectos específicos; mientras que los segundos se podrán relacionar con la historia en base a nociones preconcebidas de lo que es una ciudad, una escuela, etc.; es decir, a partir de generalidades.

En el libro *El texto narrativo*, Garrido Domínguez menciona cuáles son las funciones que el espacio desempeña dentro del texto, estas son: dotar a la narración de verosimilitud, en cuanto se emplea espacios recurrentes, que tienen por referentes a locaciones pertenecientes al plano de la realidad. Plasmar el transcurso del tiempo, mediante el desplazamiento de los personajes en distintos entornos; y señalar la ideología que prima en la narración a través de semiotización del espacio (Domínguez, 1996).

En *El pequeño Nicolás* el espacio no solo contribuye a dotar de verosimilitud al texto, colabora también para cohesionar las distintas historias y crear una noción de ilación y estabilidad a lo largo de la lectura. Ya que los distintos episodios que conforman la pieza no mantienen la misma línea argumental, la relación entre los relatos se realiza a través del empleo de los mismos personajes, situados en los mismos escenarios.

El espacio se semiotiza cuando se le asignan valores que configuran su carácter y lo tornan en una locación con determinadas particularidades. Se vuelve legible como símbolo, y es posible atribuirle características figuradas como: arriba (representando el cielo), izquierda (estar próximos al pueblo), etc. El proceso por el que se da la semiotización es progresivo, suele darse por los objetos que se sitúan en el interior del espacio, la sensación que evoca en los personajes o las acciones que los sujetos llevan a cabo (Finol, 2014).

A este respecto, tenemos las palabras de José Enrique Finol: “Cuando el sujeto actúa –y no puede no actuar–, su acción, lo quiera o no, segmenta el mundo, lo semiotiza, le da sentido. Al segmentar el mundo el sujeto crea diferencias que desde nuestro análisis llamamos límites, en unos casos, y fronteras, en otros” (2014, p. 169). Esta diferenciación realizada por Finol da cuenta de que entre los espacios colindantes existen puntos de encuentro o puntos de transición. Algunos espacios promueven o dan a lugar a la interacción

con los elementos de *otro* espacio, en tal caso se concibe que entre ambos se establece una frontera. Cuando el espacio restringe su interacción y se cierra a elementos externos, sitúa límites entre él y los otros espacios.

En *El pequeño Nicolás* se puede observar ejemplos que dan cuenta de ello. Concibiendo a la infancia y a la adultez como espacios separados y contrapuestos, pero que cuentan con puntos de encuentro, analicemos las relaciones que se establecen entre el narrador y sus progenitores: entre la mamá y Nicolás, se establece un límite, en cuanto ella no abandona nunca su estadio de ‘adulta’, ni se dispone a ceder ante la lógica de su hijo. Esto se puede ver en el párrafo introductorio del relato titulado *Me voy de casa*:

“¡Me he ido de casa! Estaba jugando en el salón y me portaba muy bien, y después, simplemente porque tiré un frasco de tinta en la alfombra nueva, mamá vino y me regañó. Entonces me puse a llorar y le dije que me iría y que me echarían mucho de menos, y mamá dijo: —Con todo esto se me ha hecho tarde, tengo que salir a la compra —y se marchó” (Gosciny & Sempé, 1993, p. 132).

Pese a que entre el papá y el protagonista existe una frontera, el padre logra ingresar momentáneamente al mundo del niño. Esto se puede constatar en el relato titulado *La bici*. En este episodio Nicolás narra las peripecias en torno a la nueva bicicleta que le ha regalado su papá, quien inicialmente se negaba a hacerlo. “Papá no quería comprarme una bici. Siempre decía que los niños son muy imprudentes y que quieren hacer acrobacias y rompen sus bicis y se hacen daño” (p. 98). El protagonista consigue que su padre le regale una bici, pero antes de probarla, su papá mantiene una discusión con el sr. Blédurt a quien tanto odia. Producto de la riña, deciden competir dando una vuelta cronometrada a la manzana. Cuando llega el turno del papá de Nicolás, este se estrella dejando la bicicleta inservible. Al día siguiente, Nicolás comenta el hecho con su compañero Clotario:

“Me dijo que casi le había pasado lo mismo con su primera bici. —¿Qué quieres? —me dijo Clotario—. ¡Los padres son todos iguales! Hacen el payaso y, si no te andas con ojo, rompen las bicis y se lastiman” (Gosciny & Sempé, 1993, p. 104).

Vemos que es el papá quien termina lastimándose y estropeando la bicicleta, debido a un comportamiento que, como personaje adulto, había sancionado anteriormente. Este hecho da lugar a que en la obra se distingan los espacios y maneras de interacción entre el protagonista y sus progenitores que difieren entre sí.

Ya que el libro tiene como principal eje a los personajes infantiles, los espacios que priman, y cuya construcción es más compleja, son en los que estos se desenvuelven. Como constante se puede observar que cuando los niños no están restringidos por normas o la mirada adulta, tornan cualquier locación en un espacio lúdico, incluso aquellos lugares que convencionalmente están dominados por la adultez. Y es precisamente el espacio lúdico el que tiende el puente para ser transitado por los adultos, quienes, cuando se hallan en contacto con este, adoptan dinámicas propias del juego, o, en todo caso, los niños le dan esta lectura a su accionar.

Por otra parte, En *El pequeño Nicolás* se observa como constante que el niño, llevado por su curiosidad, tiende a aproximarse a los espacios de transición. Por el contrario, los adultos no muestran predisposición a conocer o entender lo ajeno a su espacio. Así, los espacios aportan también en la construcción de la noción de infancia y adultez dentro del libro.

c. Los personajes

Maria Lassen Seger (2002)⁴², en su artículo titulado *Child power?* postula que los personajes de la literatura infantil responden a los constructos elaborados desde la esfera adulta. Al fin y al cabo, los autores construyen los universos literarios y a quienes los habitan desde su visión del mundo y de lo que es la LIJ. Por ello es adecuado concebir que los seres ficcionales que habitan las páginas de *El pequeño Nicolás* son la representación de lo que la infancia es, o debería ser, según sus creadores.

Para comenzar, es importante realizar una distinción entre actor, actantes y personaje. En *Teoría de la narrativa*, la autora Mieke Bal señala que los actores son quienes sufren o causan los acontecimientos dentro del relato, aunque no todos los acontecimientos son igual

⁴² Colaboradora del libro compilado y editado por The ChiLPA Project, con su investigación *Child Power?*

de funcionales para el desarrollo de la historia. Es así que habrá actores más imprescindibles que otros, sin que esto signifique que los prescindibles sean importantes. Dentro de las obras existen también los actantes, que desarrollan un rol determinado en el devenir de historia, pueden estar conformados por varios actores, como en el caso de un personaje colectivo. Y, finalmente, tenemos al “actor provisto de rasgos [humanos] distintivos que en conjunto crean el efecto de un personaje” (Bal, 1990, p. 87).

A su vez los personajes se subdividen en distintas categorías. Para este trabajo, emplearemos la clasificación elaborada por la autora sueca Maria Nikolajeva, el cual está organizado en base a la posición de los personajes en la trama, es decir, según su funcionalidad en el texto, y las características de las que se arman mediante sus acciones y sus diálogos. Se tomará en consideración solo lo que el autor ha decidido contarnos sobre ellos. Posteriormente, se analizarán las relaciones que se establecen entre los personajes, atendiendo a la interacción de niños y adultos.

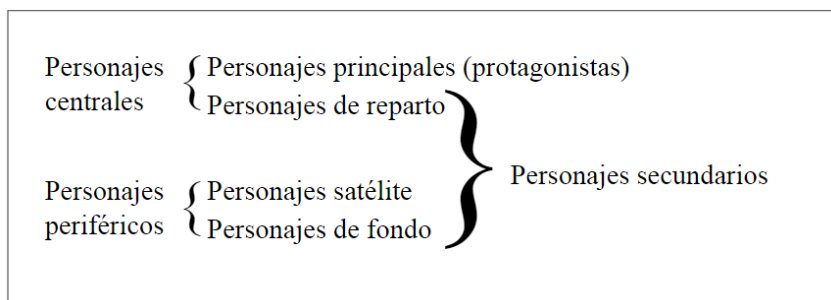


Figura 1. Gráfico de la tipología de los personajes elaborado por Maria Nikolajeva⁴³

En la primera división se encuentran: los personajes centrales, quienes son imprescindibles para el desarrollo de la trama; y, los personajes periféricos, quienes asumen un rol funcional, y son prescindibles para la trama. Generalmente, los personajes periféricos dan cuenta de estereotipos en base a la edad, género o nacionalidad que representan. Su rol puede variar a lo largo de la trama, o de historia en historia.

Entre los personajes centrales encontramos a los protagonistas, quienes se sitúan como el eje del relato; y a los personajes de reparto, quienes son relevantes, aun cuando su rol es secundario con respecto al del personaje principal. A su vez los personajes periféricos

⁴³ (Nikolajeva, 2014, p. 197).

se subdividen en ‘satélite’ y ‘de fondo’. Los primeros cumplen funciones determinadas, como: resaltar un aspecto de la trama, contrastar con otro personaje, dar cuenta de los diversos tipos de actores que conforman un actante. Además, suelen aportar a la construcción del protagonista, según como él se relaciona con ellos. Los segundos, llamados ‘de fondo’, se integran a la trama por un periodo específico de tiempo, y su participación en la misma no altera el panorama. Son empleados para acrecentar la verosimilitud del texto, o para darle más dinamismo y humor al desarrollo de los eventos.

Además de esta clasificación, los personajes pueden ser estáticos o dinámicos, planos o redondos, abiertos o cerrados. Estas clasificaciones presentan en uno y otro extremo a los tipos más opuestos, dando cabida a personajes que oscilan entre una y otra denominación, puesto que estas son simplemente abstracciones que no lo engloban todo.

Los personajes dinámicos son aquellos que cambian a lo largo de la historia. Su transformación puede ser de naturaleza cronológica (producto del tiempo transcurrido), o ética (se gestan cambios internos, en cuanto a su ética y moral). Los estáticos mantienen su misma configuración a lo largo de la historia.

Los personajes planos son simples, se les atribuye una característica que los distingue y representa; además, son predecibles y fáciles de comprender. Los personajes redondos poseen multitud de características distintivas, no es sencillo encasillarlos como ‘buenos’ o ‘malos’, ya que poseen atributos positivos y negativos. Su construcción se continúa a lo largo de la historia, por lo que no son predecibles.

Los personajes abiertos son aquellos cuyas características no son totalmente dadas por lo dicho en el texto, dejan hilos sueltos que dan lugar a presunciones por parte del lector. Los personajes cerrados se presentan de manera íntegra durante la trama, siendo comprensibles a partir del texto.

En la literatura, los personajes se presentan de manera explícita cuando se presentan a sí mismos; implícita, en cuanto es posible obtener información adicional al dar lectura a su comportamiento, vestimenta, vicios, acciones, etc.; y, a través de la voz del narrador, quien ejerce una representación externa, comentando el aspecto, acciones y reacciones de los personajes. En *El pequeño Nicolás* la presentación de los personajes está a cargo del protagonista, quien narra los acontecimientos desde su punto de vista. Mientras que la representación de los personajes es externa.

El narrador no describe detalladamente a los personajes, les atribuye rasgos característicos que dotan de un perfil individual a cada uno de ellos. Los autores emplean las ilustraciones para complementar el retrato de los sujetos⁴⁴. Por otro lado, en esta pieza la construcción implícita no tiene cabida, ya que los personajes infantiles no suelen ser quienes deciden cómo vestirse, dónde y cómo vivir, qué comer, e incluso su personalidad puede verse cohibida o limitada ante la mirada adulta. En este caso, dichos rasgos darían cuenta del carácter, gustos y pensamiento de los tutores. Un ejemplo se da en *Me trato con Agnan*, donde Nicolás y Agnan son obligados por sus madres a utilizar ropa más formal para verse como niños ‘bien educados’.

Habiendo señalado los parámetros que se empleará para describir y clasificar a los personajes que conforman *El pequeño Nicolás*, damos paso a la enumeración y caracterización de los personajes infantiles:

i. Personajes infantiles

A continuación describiremos las características y función de cada uno de los personajes infantiles que se presentan en *El pequeño Nicolás*⁴⁵ tomando en cuenta el cuadro elaborado por Nikolajeva, y las otras dicotomías planteadas. Ya que los personajes cambian sus atribuciones en los distintos episodios que conforman el libro, se especificará aquellas características que se presentan con mayor frecuencia.

- Nicolás: es estático, plano y abierto. Es el personaje principal de la obra, es quien narra y pauta el punto de vista de los acontecimientos. Lo que se conoce de Nicolás en cuanto a carácter, personalidad y aspecto, es dicho a través de su propia voz, generalmente con frases sueltas en medio del relato. Nicolás es curioso, enérgico, sensible y reflexivo. Disfruta de estar acompañado y desbocarse en los juegos con sus compañeros. Se muestra seguro de sí mismo, y logra salir bien parado de las

⁴⁴ Esto se evidencia si se compara la descripción de Agnan con la ilustración que del personaje nos propician los autores (Cfr. ilustración 10). Y, de mayor manera, con ilustraciones que muestran a personajes como la mamá del protagonista (Cfr. ilustración 7), de quien no se tiene información en el texto escrito.

⁴⁵ Si bien en *Un recuerdo que nos gustará* y *El Caldo* se da la interacción de Nicolás con más niños de su aula, los que se abordarán son aquellos que son más funcionales para el desenvolvimiento de las diversas tramas que componen el libro.

peripecias en las que se ve envuelto, cumpliendo el rol de referente que Leske atribuye a los protagonistas de las series infantiles.

- Godofredo: es estático, plano y abierto, y se desempeña como personaje de reparto. Nicolás nos cuenta que “tiene un papá muy rico que le compra todos los juguetes que se le antojan” (p. 12). Cumple con el estereotipo del niño ricachón, en ocasiones es arrogante, en otras se remite a bromear o a hacer comentarios neutros sobre su situación económica; por ejemplo, cuando uno de que sus compañeros pierde una moneda, comenta que no debe preocuparse, pues se asegurará de su padre se lo reembolse con un cheque. Nicolás reitera que siempre tiene las mejores ropas para cada ocasión.
- Rufo: es estático, plano y abierto, se desempeña como personaje satélite, aunque ocupa también el rol de personaje de reparto. Implícitamente se demuestra que admira mucho a su padre, quien es un agente de policía. Durante los tiempos de ocio propone jugar a policías y ladrones, para jugar a los *cow-boys* se viste como policía, con un disfraz que le ha regalado su papá, y desea tomar el papel del sheriff; y lleva siempre un silbato, al cual se refiere como “un recuerdo familiar” (p. 32).
- Agnan: es plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. Aunque tiende a ser un personaje estático, en *Me trato con Agnan*, donde comparte protagonismo con Nicolás, lo vemos inclinarse hacia el dinamismo. En este episodio Agnan vivencia un cambio a nivel ético: accede a comportarse de manera contradictoria a la conducta que presenta en los demás relatos.

No coincide con el carácter o proceder de los amigos de Nicolás: delata a sus compañeros, se pone de parte de los adultos, por lo que lo llaman “chivato” (soplón), en los recreos estudia en vez de jugar. Entra en la clasificación dada por Bal de ‘antisujeto’, característica que lo destaca como personaje sobre los demás niños (Bal, 1990).

La descripción que tenemos de él, dada por el narrador, es: “Agnan es el primero de la clase, el ojito derecho de la maestra, no demasiado buen compañero, pero no se le pega demasiado porque lleva gafas” (p. 119).

- Eudes: es estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto y como personaje satélite. La descripción que el narrador le otorga es: “un chaval que es muy

fuerte, y al que le gusta dar puñetazos en las narices de los compañeros” (p. 19). Por comentarios del narrador nos enteramos de que es ágil. Eudes se caracteriza a sí mismo alegando ser el más fuerte y alto de la clase. En dos ocasiones Nicolás se refiere a él como un buen compañero, pues actúa de manera solidaria con él.

- Alcestes: es estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. El narrador se refiere a él de la siguiente manera: “es un compañero mío que es muy gordo y come sin parar” (p. 15). En ocasiones es burdo, y también se resalta que es egoísta cuando se trata de compartir sus alimentos⁴⁶, a pesar de ello Nicolás dice quererlo mucho, ya que es un buen compañero.
- Clotario: es estático, plano y abierto, desempeña el papel de personaje satélite. Se lo define como “el último de la clase”, por su mal desempeño académico.
- Joaquín: es estático, plano, abierto, se desempeña como personaje satélite o de fondo. En dos ocasiones es caracterizado por ser un mal perdedor.
- Majencio: es estático, plano, abierto, se desempeña como personaje satélite o de fondo. El narrador menciona que “Majencio corre muy de prisa, tiene piernas muy largas y flacas, con grandes rodillas sucias” (p. 33). En sus apariciones tiende a hacer dupla con Joaquín.
- Chocho (Jorge Mac Intosh): es estático y plano. Es el personaje más abierto del relato, pues nada de lo que se sabe de él, se conoce con certeza. Ocupa el papel protagónico en *Chocho*. El narrador le asigna las siguientes características: “el pelo todo rojo, pecas y ojos azules” (p. 52), además se lo caracteriza por una gran sonrisa poblada de enormes dientes. Por su apellido puede saberse que es de ascendencia escocesa. Es un personaje que contribuye al aspecto humorístico de la obra. Al no compartir el mismo registro lingüístico que los demás niños, su interacción es torpe y accidentada.

⁴⁶ En *Estoy enfermo* Alcestes visita a su amigo, llevando una caja de chocolates, la mamá del protagonista le señala que Nicolás no podrá comerlos. La reacción se relata de la siguiente manera: “Alcestes le dijo a mamá que no pensaba darme los bombones, que los había traído para comérselos él y que si yo quería bombones no tenía más que irme los a comprar, eso es, sin bromas” (pp. 107-108).

La ruptura accidental de las normas por su parte, al explayarse con el lenguaje soez en el aula de clase, se realiza con un fin cómico⁴⁷.

- Luisita: es estática, abierta y redonda, se desempeña como personaje de reparto. Se la describe en base a su aspecto: “Tenía el pelo amarillo, en trenzas, ojos azules y nariz y vestido rojos” (p. 73). Antes de conocerla, Nicolás muestra reticencia frente a ella, basándose en su idea preconcebida de las niñas⁴⁸, con quienes no se lo ha visto interactuar hasta el momento.

Su redondez se da ya que presenta dos perfiles, los cuales se manifiestan dependiendo de qué personajes la rodean. Ante los adultos es encantadora y dulce, acoplándose al estereotipo de la niña angelical; obteniendo calificativos como adorable, simpática y mona. Ante Nicolás se transforma, mostrándose exigente, irreverente y fuerte.

La aparición de Luisita da lugar a que Nicolás vea subvertido su rol en el relato, ya no está del lado de quienes efectúan las travesuras, ahora es quien debe imponer el orden, y no lo logra. De igual forma, para el final del episodio ha constatado que sus prejuicios sobre las niñas eran erróneos.

Por último, tenemos la presencia de los niños como personaje colectivo. Según Nikolajeva, esta construcción puede dar cuenta del mundo interno del protagonista, quien se proyecta sobre el grupo. Si bien cada uno se desarrolla y presenta de manera individual, actuarán también como una sola fuerza, englobados en el ‘nosotros’ empleado por Nicolás durante segmentos de la narración. Esto tiende a suceder sobre todo en la Escuela, donde los menores se relacionan como grupo ante los adultos que trabajan allí. Como ejemplos de esta construcción, tenemos los siguientes fragmentos:

⁴⁷ “En clase, cuando entramos, la maestra le preguntó a Chocho si lo había pasado bien. Entonces Agnan se levantó y dijo: —Señorita, le están enseñando palabrotas. —¡No es cierto, cochino embustero! —gritó Clotario, que no había salido al recreo. —¡Chalao! ¡Cara payaso! ¡Cochino embustero! —dijo Chocho, muy orgulloso. Nosotros no decíamos nada, porque veíamos que la maestra no estaba muy contenta... Antes de irnos, la maestra miró al nuevo y le dijo: —Me pregunto qué van a pensar tus padres. —Sucio chivato —contestó Chocho, dándole la mano. La maestra no tenía por qué inquietarse, pues los padres de Chocho debieron de pensar que había aprendido todo el francés que necesitaba. La prueba es que Chocho no volvió más a la escuela” (Gosciny & Sempé, 1993, pp. 56 - 58).

⁴⁸ Dirá que las niñas son todas “bobas, no saben jugar más que a las muñecas y a las tiendas y lloran todo el tiempo” (p. 72).

En *El Caldo*, cuando el vigilante les solicita que le miren a los ojos, Nicolás comenta:

"Todos nuestros montones de ojos miraron a los suyos, y se lo prometimos. Además, siempre somos bastante buenos" (p. 25).

También podemos ver que como grupo comparten rasgos o actitudes, y la manera en que esto se demuestra es colectivizándolos, como cuando el Director habla de ellos ante el Inspector en *Vino el Inspector*:

"Son los pequeños, son... son un poco distraídos" (p. 40).

Y, por último, cuando Nicolás caracteriza la actitud o respuesta de su grupo:

Vimos que el inspector, la maestra y el director no tenían pinta de andarse con bromas. Decidimos ser muy buenos" (p. 41).

Finalmente, la relación que se establece entre Nicolás y sus amigos, de manera general, se caracteriza por estar centrada en lo lúdico, dando cuenta de su capacidad imaginativa; a pesar de que discuten, se golpean y tienen diferencias entre sí, no se guardan rencores por largos periodos de tiempo ni de manera efusiva; se estiman y toman en consideración acciones que encuentran positivas, como ser solidarios y generosos, aptitudes que se llevan la valoración de 'buen compañero'⁴⁹. Estos valores son los que los autores resaltan como provechosos ante sus lectores.

ii. Los personajes adultos

La clasificación y descripción de los personajes adultos que se presentan en el texto se realizará con los mismos parámetros empleados en el sub-acápite dedicado a los personajes infantiles.

- Papá: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. Su aspecto físico no se describe en el texto. Es de temperamento apacible. Es

⁴⁹ En *Estoy enfermo*, por ejemplo, Alcestes va a visitar a Nicolás, quien se ha enfermado. Llega a casa de Nicolás con una caja de chocolates, pero le aclara que no le compartirá porque está enfermo, y en su lugar es el mismo Alcestes quien se come las golosinas. Los dos niños discuten y pelean. La mamá de Nicolás intercede y decide que es hora de que Alcestes se retire. Una vez que se ha ido, el narrador comenta cuán buen compañero es Alcestes por haber cumplido con la visita.

el progenitor que se encarga de proporcionar sustento económico al hogar. En lo que al cuidado de Nicolás se refiere, se lo ve preocupado únicamente cuando se trata de las calificaciones. Tiene más apertura a entender al niño, e inmiscuirse en su mundo. Asume un rol pasivo dentro del hogar.

- Mamá: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. Su aspecto físico no se describe en el texto. Trabaja como ama de casa. Es amorosa e impositiva, se construye como la autoridad predominante dentro del hogar. Se encarga del cuidado, alimentación y aseo de su hijo, con quien se relaciona de manera vertical.
- Maestra: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto y satélite. Es la figura de autoridad dentro del aula de clase. No se describe su aspecto físico. Nicolás nos cuenta que es “casi tan guapa como mamá” (p. 82), y sobre su carácter comenta que “la maestra es terriblemente amable cuando no la hacemos enfadar” (p. 14). Su personalidad cambia según el escenario, aunque tiende a estar tensa por las situaciones en que la colocan los alumnos.
- Director: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje satélite. No se da una descripción sobre su aspecto. Aunque es la autoridad máxima dentro del colegio, no parece ejercer un impacto como figura autoritaria en los niños.
- El Caldo: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto y satélite. Sobre este personaje Nicolás dice: "El Caldo tiene unos grandes bigotes y castiga con frecuencia, con él no hay que andarse con bromas" (p. 25). Trabaja como vigilante dentro de la escuela. Su verdadero nombre es Sr. Dubon⁵⁰.
- Sr. Bordenave: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. No se da una descripción de su aspecto físico. Se relaciona con los niños al interior de la escuela, donde es el encargado de vigilarlos durante el recreo. En el episodio que Nicolás le dedica, el sr. Bordenave se muestra como alguien tenso, debido a su responsabilidad con los menores.

⁵⁰ Nicolás cuenta que este apodo se lo han asignado los alumnos mayores de la escuela, quienes "Le llaman así porque dice todo el tiempo: 'Miradme a los ojos', y en el caldo hay ojos. Yo tampoco lo entendí enseguida" (p. 25).

- Inspector: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. El rasgo que de él destaca Nicolás es: “Tenía unas gruesas cejas muy cerca de los ojos” (p. 40). Pretende ser una autoridad convincente ante los niños, aunque no lo consigue.
- Ministro: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de fondo. Es un viejo exalumno de la escuela, quien estará de visita, por lo que el director desea homenajearlo. Su participación en la trama del episodio⁵¹ en el que aparece es nula, su relevancia se basa en los efectos que desencadena la idea de su visita.
- Sr. Blédurt: es un personaje estático, plano y abierto. Es el antagonista del papá de Nicolás, con quien se confrontan cada vez que interactúan. Sobre él Nicolás comenta: “es nuestro vecino y le encanta tomarle el pelo a papá” (p. 24). El único rasgo físico que se señala en el texto es su gordura.
- Fotógrafo: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje satélite. Su participación en el texto sirve para dar cuenta de las características del grupo de Nicolás, y contrastar su actitud hacia los niños con la forma cómo los trata la maestra.
- Médico: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje de reparto. Nicolás comenta que es sumamente amable. Lo caracteriza a través de su calvicie.
- Mamá de Agnan: es un personaje estático, plano y abierto, se desempeña como personaje satélite. A través de su comportamiento se puede comprender mejor a Agnan.

Al tratarse de relatos episódicos de corta duración, donde se le da atención a las acciones y no se profundiza en la psicología de los agentes que conforman la trama, los personajes, sean adultos o niños, no tienen espacio suficiente para desarrollarse o evolucionar, y dar cuenta de su complejidad. Por ello están más próximos a ser personajes estáticos. Asimismo, en vista de que, incluso al sumar los rasgos que se presentan sobre los personajes en los

⁵¹ *Ensayamos para el ministro.*

distintos episodios, resulta imposible suponer que se sabe todo sobre ellos, se corresponden a la categoría de abiertos.

- **La adultez retratada por el niño**

Como sucede en los textos realistas, los adultos que aparecen en *El pequeño Nicolás* fungen como guardianes y ayudantes dentro de la cotidianidad de los niños, ya que sería inverosímil que los menores puedan desenvolverse por sí mismos sin ningún tipo de acompañamiento. Esto marca una de las grandes diferencias con los textos ficcionales, donde los personajes infantiles y juveniles gozan de plena autonomía gracias a que le son concedido objetos mágicos o habilidades sobrehumanas.

En la mayoría de episodios, los personajes adultos se colocan en papeles secundarios. En caso de ser los protagonistas del episodio contado desde el punto de vista de Nicolás, el narrador no les cede la voz más que para que enuncien cortos fragmentos de discurso directo, por lo que jamás se conoce su percepción o vivencia de los hechos. Incluso entonces, “no escuchamos la voz del personaje sino la afirmación mediada dicha por el narrador” (Nikolajeva, 2014, p. 379).

Ya que el texto está orientado a un público infantil, y la narración se formula a partir del punto de vista de Nicolás, un personaje niño, la cotidianidad de los adultos no tiene relevancia, ni es detallada. Se sabe de ellos solo aquello que resulta útil para la trama, así como lo que percibe o presta atención el narrador. Por ejemplo, los padres del protagonista viven juntos como pareja, sin embargo el foco de atención no se coloca sobre su relación afectiva, sino sobre cómo se desempeñan como padre y madre en la crianza del niño. Otro claro ejemplo es que la maestra, a los ojos de Nicolás, carece de nombre propio, es decir, su identidad se ciñe a su función dentro de la escuela.

Los padres cumplen el rol de sustento económico y apoyo emocional, proveen amor y alimento. A su vez, indirectamente, son los mandatarios⁵² dentro de algunos episodios, en

⁵² “La función del mandatario significa que los padres envían al niño fuera de casa hacia el peligroso mundo..., o que debido a su ausencia... exponen al niño a situaciones peligrosas” (Nikolajeva, 2014, p. 205). Nicolás no llega a confrontar auténticos peligros, de todas formas, cuando se separa de sus padres le ocurren la mayoría de sus peripecias.

vista que ellos propician que Nicolás salga de su hogar y experimente la vida en otros espacios. La función de los progenitores de Nicolás dentro de la trama varía acorde a los roles de género que imperaban en la sociedad en esos momentos. Quien se encarga de que el niño acate las normas que le han impuesto en el hogar, es la mamá, a quien se ve de manera más clara como una figura de autoridad. Por otra parte, el padre, como se constatará más adelante, da lugar a la aparición de la dualidad entre la infancia y la adultez, permitiéndose actitudes catalogadas como infantiles cuando convive con su hijo y sus amigos.

En *El pequeño Nicolás* se puede ver la ridiculización de los adultos como figuras de autoridad, así como la desmitificación de su mundo a la que hacían alusión Jiménez-Pérez y Barrios (2018). La mayoría de veces los niños no buscan degradar o perjudicar a los adultos de su entorno, aun cuando esto puede suceder de manera accidental. El efecto es más bien producto del desentendimiento entre las partes, quienes perciben e interactúan con el medio de manera diferente.

Finalmente, en los episodios en que el rol de los adultos destaca y da cuenta de su naturaleza como personajes, el narrador hace comentarios sobre lo extraños e inentendibles que le resultan los mayores. En *Me trato con Agnan*, Nicolás es obligado por su madre a asistir a una tarde de juego con Agnan. Al inicio la idea le aborrece, pero termina por divertirse con su compañero. Para el final del episodio, el protagonista se entera de que nunca más podrá acudir a jugar a la casa de Agnan. Ante esto comenta: “¡De todas maneras, me encantaría que las mamás se aclararan lo que quieren! ¡Ya no sabe uno con quién tratarse!” (p. 125). Y en *Al señor Bordenave no le gusta el sol* Nicolás evidencia su extrañamiento ante la actitud del señor Bordenave, quien vigila a los niños en el recreo, ya que él dice sufrir cuando hace buen día. Para el protagonista esto resulta inconcebible, pues cuando hace sol pueden salir a disfrutar del receso en el patio de la escuela, por lo que concluye el relato aclamando: “No, realmente, ¡no entiendo al señor Bordenave cuando dice que no le gusta el sol!” (p. 132).

El lector, al ser empático con Nicolás, puede entender su extrañamiento, pero aquí se hace presente el carácter del niño como personaje irónico⁵³, pues no es capaz de ver las motivaciones

⁵³ Nikolajeva toma conceptos pertenecientes a la tipología del personaje de Northrop Frye, donde el autor canadiense señala que los personajes irónicos son aquellos que carecen de conocimiento, aptitudes y libertades que los adultos, y algunos lectores sí poseen; por lo que se colocan por debajo de ellos (Nikolajeva, 2014).

que mueven a los adultos para actuar de esa manera, aun cuando el destinatario, dependiendo de su edad, podría descifrarlo.

- **Relación entre personajes infantiles y adultos**

En el texto titulado *Adulthood in Children's Literatura* la autora Vanessa Joosen señala que la tendencia a establecer una diferenciación marcada entre un estadio etario y otro en la producción de LIJ se mantuvo vigente hasta los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, a la postre los límites se volverían difusos o se normalizaría su transgresión. Ya que *El pequeño Nicolás* es un texto que surge en los años de posguerra, podremos esperar encontrar en su interior una distinción entre la infancia y la adultez, en parte, por convenciones sociales, como la vestimenta, los espacios que habitan, los temas de los que hablan, y la conducta de los personajes niños y adultos (Joosen, 2018).

A continuación, se complementará la descripción realizada a los personajes infantiles con una revisión al tipo de relaciones que estos establecen con su contraparte: los adultos. Para ello, situaremos a las distintas interacciones bajo tres categorías: Complicidad, donde prima el diálogo y la negociación entre adultos y niños, quienes se desenvuelven de manera más horizontal, respetando sus particularidades; Subestimación, cuando la interacción se trunca o no fluye de manera adecuada, debido a que los personajes adultos se relacionan con los niños en función de nociones preconcebidas; y, Subordinación, cuando el diálogo es nulo, y prima la verticalidad. Los niños responden con base al temor o el recelo que les infunde el adulto, quien se construye como una autoridad. Claro está, no todos los tipos de interacción que toman lugar en las páginas de *El pequeño Nicolás se insertan* en una de estas denominaciones, y otras fluctúan de una a otra categoría, según el episodio que se observe.

- **Complicidad**

Nicolás admira a su papá y valora su relación con él. El padre se ha construido como referente a los ojos de su hijo, lo que podemos constatar por la afirmación pronunciada por el protagonista: “Sabía que papá había sido un campeón terrible de fútbol, de rugby, de natación y de boxeo, pero lo de la bici era nuevo” (p. 98).

Un ejemplo de su relación se ve en la interacción que toma lugar en *Los cow-boys*, donde el padre da cuenta de ser una figura de autoridad comprensiva, dispuesta a internarse en la lógica infantil:

Nicolás ha invitado a sus amigos a jugar en casa a los *cow-boys*. Mientras, a su parecer, todo marcha de maravilla, por los gritos, llantos y correteos por el jardín, que se dan en la interacción de los niños, el padre ve necesario intervenir. Lo hace de manera tranquila, sin molestarse ni tratando de ponerle fin a la actividad recreativa de los niños. Procede a dar una lección mediante el ejemplo, enseñándoles “cómo hay que jugar” (p. 24). De todas formas, su intención no se cumple según lo esperado, ya que los niños se toman en serio su deseo de jugar, y lo dejan atado a un árbol en el jardín, en su rol de vaquero aprisionado, mientras ellos se retiran a merendar. Como conclusión del relato, Nicolás expresa cuán admirado y contento está con la actitud de su padre.

“Cuando bajamos, por la noche, el señor Blédurt se había marchado hacía un buen rato, pero papá seguía atado al árbol, gritando y haciendo muecas. ¡Es formidable saber divertirse así, uno solo!” (Goscinnny & Sempé, 1993, p. 24).

En este episodio se suscita un tema recurrente de la LIJ: la devolución de la infancia al adulto mediante su interacción con el mundo del niño, “en este proceso el niño se fusiona con el adulto, se vuelven intercambiables, y la imagen completa de la persona debe armarse a partir de la intrincada partitura que conforman las dos voces” (Nikolajeva, p. 176). Así, se establece una relación dual entre Nicolás y su padre.

- Subestimación

En el libro se dan dos ejemplos de subestimación por parte de los adultos hacia los niños:

En el episodio titulado *Un recuerdo que nos gustará*, el fotógrafo, quien acude a tomar el retrato de la clase de Nicolás, asevera a la maestra que “con un poco de paciencia se consigue cualquier cosa de los niños” (p. 14). Él pretende lograr que los menores se organicen y apacigüen a través de frases condicionales y palabras dulcificadas, sin embargo, su estrategia no surte el efecto deseado. Mientras la maestra trata a los niños con rigor para tratar de disponerlos de manera adecuada para la foto, él observa el caos que se ha creado en escena.

Finalmente, sin advertirlo, excedido por la circunstancia, se escabulle de escena, evidenciando que su presunción era incorrecta.

El segundo caso es el que se presenta en *Luisita*. Inicialmente la imagen de Luisita encaja con el estereotipo que se tenía en la época de surgimiento de la obra, sobre cómo debía verse y comportarse una niña. Durante sus interacciones con los adultos, Luisita se muestra tierna y delicada, sin embargo, la niña da cuenta de su picardía, recurriendo a su habilidad para mostrarse tal como los adultos quisieran verla y así lograr salirse con la suya. Mientras que con sus iguales se maneja como alguien con aires de superioridad. Si bien los adultos no se ven perjudicados por esta conducta, el afectado es Nicolás, quien debe asumir las consecuencias de las acciones de Luisita como propias.

- Autoridad

La relación de Nicolás con su mamá se basa en el cariño y apoyo que esta le brinda. Sin embargo, por las palabras que él refiere, se sabe que su interacción está condicionada por el miedo a posibles reprimendas. Esto se ve en *Me trato con Agnan*:

La mamá ha decidido que Nicolás debe hacer amistad con Agnan, el ideal de niño según la mirada de los adultos en la obra, por lo que ha arreglado una tarde de juego en la casa del compañero de su hijo. El protagonista no desea ir al encuentro, ni asemejarse a Agnan, sin embargo, no tiene lugar a desobedecer. Comenta: “yo obedezco siempre a mi mamá, sobre todo cuando no tiene pinta de bromear” (p. 119).

Otra afirmación similar por parte de Nicolás, es la que realiza en *Estoy enfermo*, después de que su mamá le recuerda que debe seguir las indicaciones dadas por el médico: “Yo le dije a mamá que podía estar tranquila. Es cierto, quiero mucho a mi mamá y le obedezco siempre. Vale más así, porque si no, se arman líos” (p. 105).

El otro ejemplo de esta relación es la que se da entre la maestra y los niños cuando estos no acatan las órdenes que ella imparte. Recurre a castigos, como tirones de oreja, hacer que los alumnos permanezcan de pies frente a la pared del aula de clases, o escribir líneas prometiendo no incurrir en la falta cometida. Los menores también responden con temor ante la presencia del Caldo, quien acude mucho a los castigos, por lo que se cuidan de no propasarse en sus bromas cuando está presente.

De todas formas, aun cuando estos adultos buscan modelar el carácter de los niños, según sus preceptos de lo correcto e incorrecto, una vez que los menores tienen la oportunidad de franquear las barreras que les colocan, lo hacen.

iii. Manejo de los arquetipos de la tradición literaria infantil

En *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*, el psicólogo Carl Gustav Jung presenta su teoría sobre los arquetipos, imágenes primordiales, modelos de personalidad que han existido, y se presentan de manera reiterativa desde hace siglos, hasta el presente. Jung, al dar cuenta de los paralelismos existentes entre las entidades que se presentaban en sueños de sus pacientes, y arquetipos pertenecientes a la mitología, concluyó que, en ambos casos, estas figuras provienen de un lugar común a toda la humanidad: el inconsciente colectivo. A partir de ellos se elaboran modelos que simbolizan imágenes, escenarios o emociones provenientes del mundo real, a los que se podría denominar modelos de pensamiento sistematizados (1970).

Como muestra de que los arquetipos provienen del inconsciente colectivo, Jung argumenta que las imágenes arquetípicas, familiares a toda la humanidad, están de por sí tan cargadas de sentido, que los seres humanos inicialmente no se cuestionan sobre su significado. Aceptan su existencia, y son capaces de asimilarlos. Por ello, también, pueden resurgir de manera espontánea en lugares y tiempos ampliamente separados.

Sin embargo, cuando un arquetipo reaparece, no lo hace siguiendo una forma estrictamente delimitada, ya que “lo que entendemos por ‘arquetipo’ es irrepresentable, pero tiene efectos merced a los cuales son posibles sus manifestaciones, las representaciones arquetípicas” (Jung, 1970, p. 153). Dichas expresiones suelen presentarse sobre todo en productos pertenecientes al reino de la fantasía, cada una con su particularidad, acorde a los factores que condicionan el espacio y la época de su surgimiento.

En la literatura, por ejemplo, es posible encontrar multitud de personajes, símbolos, imágenes o situaciones arquetípicas, que pueblan las páginas de las piezas literarias desde hace siglos. En la LIJ, los autores tienden a emplear personajes arquetípicos con distintos fines, entre los que se encuentran el facilitar al niño lector el proceso de diferenciación de los distintos actores, y propiciar la identificación del receptor con los seres ficticios que aparecen

en el texto. Asimismo, son parte del proceso de socialización del niño con su entorno, pues pueden fungir como punto de referencia de los modelos que se presentan en el plano de la realidad.

Los tipos de personajes arquetipos que pueden hallarse en las páginas de *El pequeño Nicolás* son:

El héroe: este papel lo ocupa Nicolás. Día a día, el protagonista debe afrontar un mundo donde su punto de vista y lectura de los hechos se contraponen y confronta con la de quienes, convencionalmente, lo dominan: los adultos. Con valentía, buen sentido del humor y una ávida curiosidad de mirada atenta, afronta diversos escenarios, de los que obtiene aprendizajes implícitos y explícitos.

Padre: tradicionalmente la figura del padre representa la guía, el acompañamiento o la figura de autoridad que se presenta en la vida del héroe o protagonista joven. En esta pieza, valga la redundancia, el rol lo ocupa el papá de Nicolás, quien acompaña a su hijo en diversos escenarios, con la finalidad de propiciar las respuestas que el niño solicita, a través de una actitud de aliado, contribuyendo a su desarrollo. El padre podría también ser emparentado con el arquetipo del mentor, aunque de manera parodiada, en el episodio de *La bici y Los cow-boys*.

Animal: la presencia del animal como arquetipo tiene la función de simbolizar la relación del ser humano con el mundo animal, así como con sus instintos primarios. En la obra, este papel lo tiene Rex, frente a quien Nicolás evoca una actitud paternal y aventurera.

Villano: el personaje del Caldo es potencialmente un villano. Trabaja como vigilante en la escuela, tiene la potestad de restringir las libertades de los niños e imponer sanciones disciplinarias ante la falta de acatamiento de las normas. Sin embargo, en el libro lo vemos subordinado a situaciones donde no logra imponer su mando, o donde las acciones que pretende realizar para moldear el comportamiento de los niños según lo concebido como 'correcto' desde la esfera de la adultez, se ven truncadas. Es así que se constituye como un villano humillado o parodiado.

El glotón: Alcestes se corresponde con esta figura, en cuanto su personalidad y conducta se organiza en torno a su obsesión con la comida y su apetito voraz. Igualmente,

sus aptitudes físicas y su aspecto dan cuenta de ello: es gordo, no le gusta correr y se agita con facilidad. Esto lo podemos ver reflejado en la siguiente ilustración:

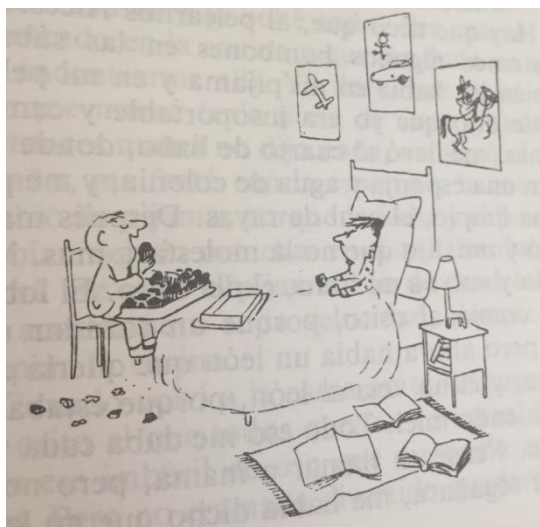


Ilustración 12 Extraída del episodio 'Estoy enfermo', Alcestes (izq.) y Nicolás (der.) (Goscinny & Sempé, 1993, p. 107).

El niño: Agnan es un buen estudiante, timorato, adulator de las autoridades; quien se muestra superior frente a sus compañeros en cuanto a su coeficiente intelectual. Es más responsable y recatado frente a las obligaciones impuestas desde su hogar y la escuela. A la vez podría ser el antagonista, aunque fallido, pues pretende delatar a los demás niños, e intenta oponer resistencia a los planes y travesuras. Su carácter delata que es sobreprotegido, tiene mal desempeño en los deportes, busca la aprobación de sus superiores y no establece buenas relaciones con sus pares.

El abusivo: Eudes es un niño caracterizado por su tamaño y vigor, tiende a conseguir todo mediante el uso de la fuerza y la intimidación. Por su aspecto y actitud dominante, los demás niños lo temen.

La niña marimacha: Luisita inicialmente aparece asociada al arquetipo de la doncella, pero luego este rol se subvierte y la niña rompe con lo tradicionalmente femenino. Deja el recato, la delicadeza y el silencio de lado, y transgrede las normas impuestas al género, aun cuando mantiene, de manera pretendida, la sumisión ante las figuras de autoridad, sin salirse de la expectativa social.

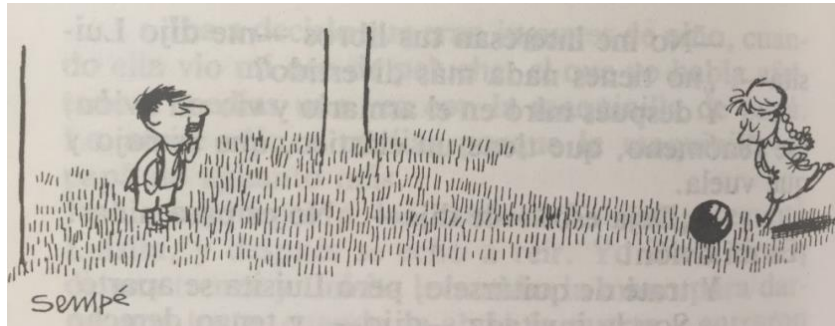


Ilustración 13 Extraída del episodio 'Luisita' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 76).



Ilustración 14 Extraída del episodio 'Luisita' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 76).

La madre: es uno de los arquetipos más recurrentes en todo tipo de creación. Debemos tener en cuenta que no solo abarca a la madre biológica, sino también a otras figuras femeninas de carácter maternal. Según Jung, sus características son:

“...la sabiduría y la altura espiritual que está más allá del entendimiento; lo bondadoso, protector, sustentador, dispensador de crecimiento, fertilidad y alimento; los sitios de la transformación mágica, del renacimiento; el impulso o instinto benéficos; lo secreto, lo oculto, lo sombrío, el abismo, el mundo de los muertos, lo que devora, seduce y envenena, lo que provoca miedo y no permite evasión” (1970, p. 75).

La madre de Nicolás: corresponde con el arquetipo de la ‘madre amante’ y la ‘madre con delantal’. Es buena, cariñosa, cuidadosa y mantiene el orden y la administración del

hogar, encargándose de todo el trabajo doméstico; además de regir como figura de autoridad ante su hijo.

De hecho, el arquetipo de la madre amante se repite en todos los personajes femeninos adultos que se presentan en la obra. La maestra es quien ejerce el cuidado y supervisión de los niños en el aula de clase, y la madre de Luisita, de igual forma, es atenta y amorosa. La mamá de Agnan encaja inicialmente con este ideario, sin embargo se ve descolocada ante la alteración del orden en su hogar.

El niño: uno de los temas que suele presentarse en la LIJ es la de una infancia eternizada, y una resistencia ante la idea de crecer. En *El pequeño Nicolás* todos los menores que se presentan calzan en el arquetipo del niño por la estructura misma de la obra, en la que el paso del tiempo no se percibe ni se retrata, y los menores son eternamente niños.

Parte de la construcción del humor de la pieza se basa en la subversión de los arquetipos que son mencionados. Se rompe con la estructura tradicional, transgrediendo con el horizonte de expectativas del lector, a quien se le presentan escenarios donde la parodia y la sátira de ciertas figuras predominan, sin que esto conlleve un rastro de malicia.

d. La estructura narrativa: exposición de la trama

En el capítulo titulado *Personaje y trama*, la autora Maria Nikolajeva presenta una distinción entre las distintas tramas que tienden a encontrarse en los libros de LIJ. La que mejor se adecua a *El pequeño Nicolás* es la ‘trama episódica’, que corresponde a textos compuestos por distintos episodios que guardan relación entre sí gracias a la presencia de escenarios, temas y personajes reiterativos. Cada historia independiente guarda su trama central y puede ser leída sin tener necesidad de conocer los demás relatos, o seguir el orden pautado en el índice de la pieza. Entre los distintos relatos se dan elipsis temporales, cuya duración no se especifica, definiendo en parte la temporalidad del libro (Nikolajeva, 2014).

La trama central de los episodios que componen la pieza corresponden a la ‘trama básica’ o ‘maestra’, que es la más común en los textos infantiles de aventura, cuyo desarrollo se define en base a la transición que el personaje realiza, siendo: “hogar - lejos del hogar - regreso a casa” (p. 64); o a la ‘trama progresiva’, que presenta la progresión de los hechos de manera lineal, pasando por el inicio, nudo y desenlace.

Todos los episodios tienen en común el abordaje de la cotidianidad del protagonista, desde su punto de vista. Los sucesos narrados abarcan un periodo corto de tiempo, a lo sumo las historias se extienden a lo largo de dos días, pero la mayoría se desarrolla en un par de horas. Como se señaló, los espacios donde se sitúan los acontecimientos son, predominantemente, la escuela, el hogar de Nicolás y la calle.

Dentro del libro, los relatos que presentan una trama episódica-progresiva son: *Un recuerdo que nos gustará*, *Los cow-boys*, *El fútbol*, *Vino el Inspector*, *Rex*, *Chocho*, *Las notas*, *Luisita*, *Ensayamos para el ministro*, *Pulgarcito*, *La Bici*, *Estoy enfermo*, y, *Al Sr. Bordenave no le gusta el sol*. Las correspondientes con la trama básica-episódica son: *Un ramo de flores fenómeno*, *Yo fumo*, *La pasamos bomba*, *Me trato con Agnan*, y, *Me voy de casa*.

Se presentarán dos ejemplos de trama episódica-básica (*Lo pasamos bomba* y *Me voy de casa*), y dos ejemplos de trama episódica-progresiva (*Vino el inspector* y *Rex*):

- *Lo pasamos bomba*

Al llegar a la escuela, Nicolás se encuentra con su compañero Alcestes, quien le propone faltar ese día a clases. Al inicio el protagonista se niega, argumentando los motivos que ha escuchado de boca de los adultos del porqué no está bien ausentarse de clases, pero su amigo le señala que así podrían faltar a aritmética, razón suficiente para aceptar la oferta. Lo primero que hacen es asegurarse de no ser descubiertos, así que se alejan lo más posible de la escuela. Cuando consideran estar a salvo, empiezan a deambular por las calles, entreteniéndose con los escaparates de distintos comercios.

Luego deciden ir al solar, donde estarán exentos de ser atrapados *in fraganti*. Poco después, empiezan a sentirse aburridos, y les invade la nostalgia de disfrutar el recreo con sus compañeros. El malestar los lleva a discutir, culpándose mutuamente por la decisión tomada. Cuando la discusión concluye, empieza a llover. Escampan en el portón de una relojería, en espera de que sea hora de volver a sus hogares.

Nicolás, al llegar a su hogar, es recibido por su madre con mimos. Ella le sugiere a su hijo ausentarse a clases al día siguiente ya que tiene mal aspecto. El niño se niega: desea ir a

clase para presumir a sus compañeros la fechoría realizada con Alcestes, y lo bien que la han pasado.

Como podemos ver en este relato, tenemos la estructura de la trama básica señalada por Nikolajeva. Si bien, durante el episodio no se muestra la fase inicial (el personaje en el hogar), sabemos que Nicolás sale de su casa antes de dirigirse a la escuela, hecho que se encuentra implícito en la narración. Por otro lado, esta historia resulta llamativa, por la reflexión proferida por el protagonista: “La verdad es que al final, no era tan divertido estar allí solos y no poder hacer nada y estar obligados a escondernos, y yo tenía razón cuando quería ir a la escuela, incluso con los problemas” (p. 116).

Con esta aseveración, de manera implícita, Nicolás transmite un mensaje a los lectores sobre las consecuencias que acarrea el fugarse de clases, y podría interpretarse que aconseja no hacerlo. Su malestar se evidencia también con la cuarta ilustración que se presenta durante la historia, en la que podemos ver al protagonista en la noche de ese día, durmiendo, teniendo pesadillas en torno a consecuencias imaginarias por haber faltado a clases. Con esto, se podría entender que el niño ha obtenido una lección de su experiencia, y que no incurrirá en ello nuevamente. Sin embargo, tanto las pesadillas como su reflexión se contradicen con el desenlace del relato, ya que Nicolás asegura que, al fin y al cabo, lo han pasado bien con Alcestes, y han de presumir su experiencia a sus compañeros de clase.

- *Me voy de casa*

Este relato inicia *in medias res*, Nicolás cuenta que ha tenido que irse de casa, el motivo es que lo han retado injustamente por haber regado tinta de manera accidental en la alfombra de la sala. Dolido, amenaza con marcharse, aunque no es tomado en serio, sin embargo lo cumple. Una vez en la calle, divaga sobre su futuro y sobre cómo se apenarán sus papás ante su ausencia. Su plan es retornar en el futuro, cuando sea rico y exitoso, y sus padres estarán contentos de verlo nuevamente.

En el camino hace una breve pausa al pasar por casa de Alcestes, a quien invita a acompañarlo. Su compañero rechaza la oferta, entonces sigue solo. Va por la calle, y empieza a considerar que, quizá, su plan no sea muy acertado. Trata de conseguir dinero vendiendo

sus juguetes en una juguetería, pero su empresa fracasa. De repente, se da cuenta que se ha hecho tarde, ha oscurecido y las calles se vacían.

Al quedarse sin recursos y verse solo en la calle, corre de vuelta a casa. Cuando llega es regañado por su tardanza. Molesto por este recibimiento, anuncia que se irá al día siguiente, y no volverá en mucho tiempo, amenaza que ya ha sido enunciada al inicio del episodio.

La trama básica es evidente, Nicolás decide salir de su casa para llamar la atención y buscar valoración por parte de sus padres, y para demostrarse que puede ser independiente. Una vez fuera del hogar debe confrontar la realidad del mundo externo, donde no tiene amparo y se pone en evidencia que carece de aptitudes y recursos para subsistir por su cuenta. Se ve forzado a regresar con sus padres, aunque no en las condiciones que él desearía.

En los textos realistas pertenecientes a la LIJ, los niños no suelen tener potestad para decidir sobre su destino, y cuando abandonan su hogar, o el lugar donde están seguros, no lo hacen por voluntad propia, sino encaminados u obligados por un adulto. En este caso, si bien el hecho de que Nicolás deje su hogar es consecuencia directa de las acciones de su madre, la decisión de irse es suya, y él sabe que al hacerlo está desacatando las normas que le han impuesto, como él mismo menciona⁵⁴. De esta manera, se subvierte el orden tradicional de este tipo de relatos.

Al igual que en el caso anterior, Nicolás parece haber aprendido una lección: todavía depende de sus padres, tanto en el sentido afectivo como económico. Sin embargo, a sus ojos este aprendizaje no es relevante, lo que le importaba era lograr su cometido: irse para que sus padres sintieran su falta y valoraran su presencia. Si bien el desenlace supone el retorno del niño al espacio de resguardo paterno, para él no es un final feliz, ya que en cuanto regresa a su hogar de manera voluntaria es recibido con más regaños.

⁵⁴ “Es una suerte que mamá no estuviera allí, seguramente me habría prohibido irme de casa” (p. 133).

- *Vino el inspector*

El Inspector⁵⁵ ha llegado a la escuela de Nicolás. La maestra, nerviosa por la visita, impone un largo listado de reglas al grupo del protagonista, a la espera de que esto funcione para resguardar el orden en el aula. Nicolás comenta que él y sus compañeros están dispuestos a comportarse, ya que quieren mucho a su maestra. Sin embargo, las peripecias comienzan incluso antes de que llegue el inspector: un pupitre se ha manchado de tinta, y es preciso llevarlo al final del aula para que no sea visible. Los niños se encuentran en ello, pero son interrumpidos por la llegada del Inspector y el Director al salón, y el pupitre en el que se ha regado la tinta queda en primera fila, pero mirando al lado contrario.

El inspector se extraña ante el escenario con el que es recibido, y trata de demostrar su autoridad ante los alumnos. Primero, reestablece el orden, acomodando el pupitre y asegurándose de que todos se sienten, ensuciándose las manos con tinta en el proceso; segundo, pretende mostrarse amigable, pero los niños no reaccionan como él espera. Viendo sus intentos truncados, continúa su labor, y realiza preguntas sobre los estudios de los niños.

De un momento a otro, el escenario vuelve a tornarse caótico. Rufo y Alcestes comienzan a pelearse, y los demás niños se paran a presenciar el enfrentamiento. Clotario llora por no haber podido contestar una pregunta del Inspector, y Agnan, quien sí sabía la lección, la recita. Cuando retorna la calma, y el Inspector se presta a marcharse, por accidente y sin darse cuenta, termina con la cara llena de tinta, dejando una imagen muy distante a la de una autoridad convincente ante los niños.

Antes de su salida, el Inspector felicita a la maestra, y se muestra compasivo con ella por el grupo con el que tiene que lidiar. Para concluir, Nicolás comenta que la maestra los dejó sin recreo, resultando esto inconcebible e injusto, pues los niños consideran como positivo el comentario final del Inspector.

Como puede verse, el episodio coincide con la presentación de una trama episódica-progresiva. El conflicto se presenta desde el primer momento: el Inspector efectúa una visita

⁵⁵ Como se señaló en el segundo capítulo del presente trabajo, en el siglo XX en Francia los Inspectores realizaban visitas periódicas a los planteles educativos con la finalidad de supervisar el acatamiento de las normas y el cumplimiento del currículo impuesto, así como para evaluar a los docentes (Male, 1963).

a la clase de Nicolás. Durante el desarrollo de los acontecimientos, el ambiente en el que se imprime el nerviosismo de la maestra va volviéndose más tenso, cuadro a cuadro, con cada peripecia acontecida, o al menos así lo advierten los adultos; según el testimonio de Nicolás, los niños no le dan la misma lectura a los hechos. La conclusión de los acontecimientos, a los ojos de Nicolás y su grupo, es positiva: el Inspector ha reconocido la labor sacrificada de la maestra, y la ha felicitado. Sin embargo, ella los castiga.

- *Rex*

Luego de salir de clases, Nicolás se ha encontrado a un perro en la calle. Piensa que está abandonado y decide que es buena idea llevárselo a casa y llamarlo 'Rex'. El niño se pone muy contento imaginando cómo se alegrarán sus padres al verlo llegar con un nuevo amigo, y cómo será de buena su vida con una mascota. Sin embargo, en cuanto llega su mamá le recuerda que tiene prohibido tener animales, por lo que el niño debe sacar a Rex de su hogar. El papá llega y encuentra a Nicolás llorando en la entrada de la casa junto al perro. El niño le cuenta lo ocurrido. Al inicio el padre pretende darle la razón a la mamá, pero, tras interactuar con el animal, el cual le resulta muy simpático, decide tratar de mediar para persuadir a la madre de que permita a Nicolás tenerlo como mascota.

El intento del papá se ve fallido, a lo que Nicolás propone una solución: si el perro no puede vivir en la casa, puede vivir en el jardín. Sin consultarlo con la madre, empiezan a construir una caseta para Rex. La mamá se da cuenta y está a punto de reclamarles, pero el perro se le acerca y le hace gracias, a las que ella responde de manera positiva.

En ese mismo momento, llega a la casa de Nicolás el dueño de Rex, y se lo lleva consigo. Todos quedan desconcertados, sobre todo la mamá, quien se pone a llorar. El papá la consuela asegurándole que su hijo ya traerá otro perro a su hogar.

En este episodio se presenta la trama episódico-progresiva. Al igual que en el otro relato, se evidencia cómo difieren la lectura de los hechos entre el niño y el adulto, y, en este caso, cómo puede variar también entre distintos adultos. El conflicto se presenta desde que Nicolás decide llevarse al perro, y se acentúa en cuanto llega a su casa. El punto más álgido se plantea cuando la madre parece estar a punto de ceder a la idea de tener una mascota, pues esto

significaría un cambio en su construcción como personaje, y una resolución inesperada, que conduciría al ‘final feliz’. De todas formas, el desenlace es igualmente desconcertante, pues de todos los presentes, de quien menos se espera que se apene tanto por la aparición del dueño del animal, es la mamá. Esto descoyunta la historia, teniendo un efecto cómico por lo imprevisible de la resolución.

3.1.2 La construcción figurada

El lenguaje figurado hace referencia a los desvíos intencionales de las normas que pautan la lengua hablada. Es usual hallar estos desvíos en textos literarios y en los discursos de intención estética, sobre todo a través de las figuras retóricas o literarias, las cuales tienen un fin estilístico y, a la vez, pretenden aludir a la sensibilidad del lector.

El lenguaje figurado que se presenta en la LIJ tiene sus particularidades respecto a sus usos en comparación con la literatura destinada al público en general. Esto se debe a que un niño lector no tiene las mismas capacidades de abstracción e interpretación que un lector experimentado. Por ello, parte del proceso de creación de una pieza perteneciente a la LIJ es delimitar el vocabulario que se empleará, tomando en consideración el público objetivo.

Para hacerlo, el escritor debe tener en cuenta aquello a lo que Merlo llama el “léxico potencial de la lectura” (1985, p. 58), es decir, las palabras que el niño conoce, domina y emplea. Esto está determinado, en parte, por el grupo lingüístico al que la obra está destinada. Por ejemplo, en este caso, al tratarse de la traducción al español realizada por una autora española, es evidente que se dará lugar a elementos propios del habla de España.

A continuación se revisa, de manera sucinta, cómo se construye el lenguaje figurado en *El pequeño Nicolás*, qué finalidad tiene; y, por otra parte, cómo colabora en la recreación del mundo de la infancia en la obra.

a. Tropos y juegos con el lenguaje

En el universo literario creado por Goscinny y Sempé es evidente que el humor y la comicidad son elementos predominantes que forman parte esencial del carácter del libro. Los autores logran este efecto gracias a: el uso de arquetipos parodiados, la subversión de las estructuras tradicionales, desenlaces inesperados o la presentación de relaciones truncadas

entre los personajes, como vio en los anteriores apartados. Otro mecanismo por el cual se consigue este efecto es el uso de lenguaje figurado, como se constata a continuación. Al fin y al cabo, las figuras retóricas empleadas, no solo tienen un fin estético, buscan también aludir a la sensibilidad del lector.

Como lo sostiene la catedrática española Carmen Marimón Llorca, “A pesar de que no hay un acuerdo absoluto sobre qué es lo que provoca el humor y cómo formalizarlo y analizarlo, uno de los rasgos identificadores de un enunciado humorístico es la ruptura de la lógica” (2017, p. 63), es decir, aquello que extraña, es imprevisto o absurdo resulta cómico.

En *El pequeño Nicolás*, tal como sucede en varias obras pertenecientes a la LIJ, las figuras retóricas que más se presentan son aquellas que implican transposición de sentido, también conocidas como tropos. Juan Carlos Merlo señala que esto no es accidental, y la explicación es que la metáfora es una de las primeras desviaciones del lenguaje que se presenta dentro del desarrollo del lenguaje infantil. A partir de su uso, el niño empieza a familiarizarse con la comparación como una herramienta para definir, diferenciar e identificar aquello que lo rodea (Merlo, 1985).

El que los tropos predominen en los diálogos y parlamentos de los libros de LIJ, da cuenta de que una de las estrategias empleadas por los autores para la construcción del texto es la réplica de los modelos de habla de los lectores. Será usual ver a los personajes definiéndose a sí mismos, a sus compañeros, a sus padres y a los objetos de su entorno mediante comparaciones.

Pasamos a enlistar ejemplos de los tropos y otras figuras retóricas presentes en el texto:

Metáfora: Las metáforas son empleadas generalmente con un fin cómico y burlesco, ridiculizando la actitud o aspecto de un personaje. Por ejemplo:

En *Los cow-boys*, los niños se encuentran disfrazados. Alcestes lleva un gran tocado de plumas para pretender ser un indio. Ante un desacuerdo que se entabla con Eudes, Alcestes

recibe la siguiente amenaza: “cállate o te pego una patada en la rabadilla” (p. 19), con lo que insinúa, como el narrador lo explica⁵⁶, que parece un gran pollo.

En *Luisita* a Nicolás lo visten con su traje formal. Al verlo, Luisita le comenta: “Tienes pinta de mico” (p. 73). El mismo protagonista no se siente contento con su aspecto, y dirá sobre sí mismo “Cuando mamá quiere demostrar que soy bien educado, me viste con el traje azul y la camisa blanca y tengo pinta de payaso” (p. 72).

En *Vino el Inspector* el narrador refiere las reacciones de la maestra ante la visita de la autoridad al aula de clase. Cuando ella es reprochada por el Inspector, se alude a su aspecto de la siguiente manera: “La maestra puso la misma cara que Clotario cuando le preguntan, pero no lloró” (p. 40). Aquí la comparación se establece entre dos personajes, y de allí proviene la comicidad, pues Clotario es el estudiante de peor rendimiento académico, quien siempre se aterra y llora cuando le es requerido dar una lección.

Símil: Los símiles cumplen una función afín a la de la metáfora. Por otra parte, dan cuenta de aquello que es próximo a Nicolás, las comparaciones que realiza se basan en emparejar un elemento novedoso con algo que le es familiar, para así ahondar en su explicación o descripción. Por ejemplo:

En *Rex*, Nicolás le da de comer un bollo a un perro que cree perdido, y al narrar este suceso, comenta: “Rex se comió [el bollo] casi tan deprisa **como** lo habría hecho Alcestes, un compañero que come sin parar” (p. 45), para ilustrar su punto. En este caso, resulta cómico y llamativo que la voracidad del niño sea comparable a la de un animal hambriento.

De igual forma, cuando describe a un nuevo compañero, dirá: “un niño que tenía el pelo todo rojo, pecas y los ojos azules, **como** la canica que perdí ayer en el recreo” (p. 52).

Parónimo: Los autores también insertan el efecto cómico a través de figuras que aluden a la dicción de las palabras, Un ejemplo de ello en el libro es la transmutación que sufre el nombre del compañero de intercambio de Nicolás:

“Como el nuevo no decía nada, la maestra nos dijo que se llamaba Jorge Mac Intosh.

⁵⁶ “lo de la rabadilla me extrañó; pero es cierto que Alcestes parecía un gran pollo” (p. 19).

- Yes – dijo el nuevo –, Chorches.
- Perdón, señorita – dijo Majencio –, ¿se llama Jorge o Chorches?

La maestra nos explicó que se llamaba Jorge, pero que en su lengua eso se pronunciaba Chorches.

- Bueno – dijo Majencio –, le llamaremos Yoyo.
- No – dijo Joaquín –, hay que pronunciar Chocho
- Cállate, Choquín – dijo Majencio, y la maestra los castigó a los dos de pie” (pp. 52 - 53).

Primero, se presenta un parónimo, entre ‘Jorge’ y ‘Chorches’. Luego, se da un doble sentido, si tomamos en consideración que en España ‘chocho’ es un eufemismo empleado para referirse a la vagina. Sin embargo, esto podría ser un guiño a los lectores adultos que acompañan la lectura de los menores⁵⁷. Finalmente, la totalidad de este apartado constituye un juego de palabras.

Onomatopeya: Son empleadas sobre todo para mimetizar el lenguaje hablado. Su comicidad parte de que, si se lee con la intervención de un mediador, el sujeto tendrá que replicar estos sonidos en voz alta, evocando la risa en el receptor; aunque el niño lector también puede evocar las interjecciones en su mente. Los ejemplos son los siguientes:

Como representación del lenguaje hablado:

En *Luisita*: “Entonces no tuve más remedio que decir « ¡ay, ay!», porque me dolía” (p. 73).

En *Chocho*: “Después se puso a hablar, pero no entendimos nada, sonaba «uanshuinshuen», y eso era todo” (p. 53), se hace referencia al momento en que Chocho pretende comunicarse con sus compañeros hablando en inglés, su lengua materna.

Como interjecciones que promueven la comicidad y la dramatización de la escena:

⁵⁷ Cabe preguntarse si los parámetros actuales de censura permitirían el empleo de esta palabra en el contexto español.

“Con su saco, no veía lo que pasaba y continuó gritando: «¡Hu, hu! Soy el fantasma», hasta que la maestra se quitó el saco. Rufo se quedó muy extrañado, mucho” (p. 13).

Antonomasia: Es poco frecuente. Algunos ejemplos se presentan cuando Agnan es llamado el ‘ojito derecho de la maestra’. Con este apelativo el narrador está especificando un rasgo característico del personaje, a la vez que deja entrever cuál es la percepción que tiene del niño, pues la intención con la que lo llaman así es peyorativa y burlesca.

Hipérbole: Se presenta en las reacciones de los personajes infantiles ante vivencias que perciben como injustas, o que les despiertan sentimientos como ira, resentimiento y malestar. En este caso los niños adoptan el carácter de personajes irónicos, y resultan cómicos ante los ojos del lector, quien advierte su actitud como una exageración.

“Entonces Agnan se tiró al suelo gritando que nadie lo quería, que era espantoso y que iba a morirse” (p. 57).

Diminutivo: En el texto el diminutivo se emplea por parte de los adultos que no son próximos a los niños, a quienes se refieren como ‘niñito(s)’, como lo hace el Inspector: “— Niñitos, quiero ser amigo vuestro” (p. 42). También puede ser empleado para desvalorizar o evidenciar el desprecio hacia alguien, como en el apelativo con el que se refieren a Agnan: “ojito derecho”, a quien también se referirán como “niñito mimado”.

También puede connotar cariño o ternura, como cuando Nicolás lo emplea para referirse a Rex a lo largo de su narración: “Al salir de la escuela he seguido a un perrito. Tenía pinta de perdido, el perrito, estaba completamente solo y me dio mucha pena” (Gosciny & Sempé, 1993, p. 45).

Finalmente, puede connotar incomodidad o recelo, ya que su uso implica pretender demostrar delicadeza o recato. Eso sucede en una interacción entre Eudes y Nicolás, en la que Eudes, luego de haber pretendido mostrar superioridad y rudeza, responde empleando el diminutivo:

“Espérame un **momentito**. Volveré a buscarte” (p. 67).

Ya que resulta atípico en él, esta frase da lugar a una ruptura en la lógica de su construcción como personaje, lo que le otorga sentido humorístico al enunciado.

Lítotes: El narrador pretende aminorar el impacto de sus travesuras, al restarle importancia a las acciones que él y sus compañeros han cometido. Por ejemplo, cuando Nicolás y Agnan han ocasionado una explosión en *Me trato con Agnan*, el narrador dice: “...las paredes estaban todas negras y nosotros no demasiado limpios.” (p. 123). Puede entenderse como un guiño humorístico ya que forma parte de la construcción del carácter pícaro del personaje.

Enumeración: Es un recurso ampliamente utilizado por el narrador con la finalidad de sintetizar mediante el recuento las acciones realizadas en un periodo de tiempo prolongado. Lo emplea también para dar cuenta de parlamentos proferidos por otros personajes o recapitular un evento que ha sucedido varias veces en el pasado. Por ejemplo:

En *Vino el Inspector* el narrador comenta que la maestra impuso una serie de normas ante la llegada del Inspector, las cuales se resumen de la siguiente manera:

“nos prohibió hablar sin que nos preguntaran, reír sin su permiso, nos pidió que no dejáramos caer canicas como la última vez que vino el inspector, que se encontró de pronto tirado en el suelo; le pidió a Alcestes que dejara de comer cuando el inspector estuviera allí, y le dijo a Clotario, que es el último de la clase, que no llamara la atención. A veces me pregunto si la maestra nos toma por payasos. Pero como queremos mucho a la maestra, le prometimos todo lo que quiso” (p. 38).

En *La bici*, el papá de Nicolás le comenta que, de haber sido soltero, podría haber sido campeón de ciclismo. El narrador realiza el siguiente comentario:

“Eso no lo sabía yo. Sabía que papá había sido un campeón terrible de fútbol, de rugby, de natación y de boxeo, pero lo de la bici era nuevo” (p. 99).

En este caso tenemos también un guiño humorístico, dirigido sobre todo a un lector experimentado, que puede percibir que dichas afirmaciones podrían ser simples pretensiones del papá.

Ironía: El uso de la ironía delata más que ninguna otra figura, que el libro está pensado o bien para un doble destinatario (el niño y un mediador), o que se presenta como una opción de entretenimiento para el público lector adulto. Las construcciones irónicas podrían no patentarse ante la mirada del niño, ya que estos no se explicitan como burlescos. Por ejemplo:

En *Ensayamos para el ministro* Nicolás relata los preparativos que se realizan en su institución ante la visita del ministro. Cuenta que al director de la escuela se le ha ocurrido regalarle flores al visitante, así como una serie de actos realizados por los estudiantes. El narrador comenta:

“La verdad es que el director tiene ideas estupendas, será una gran sorpresa para el ministro recibir flores, seguramente no se lo espera” (p. 78).

En apariencia para Nicolás, como personaje irónico, resulta desconocido que en los actos cívicos entregar flores es algo usual y previsible, pero para un lector con más experticia, esto es evidente.

Como se ha podido ver, las figuras juegan un rol fundamental al momento de otorgar un sentido cómico al texto. A través de su uso los autores invitan a los lectores a disfrutar mediante la risa de la pieza literaria. Asimismo, por cómo se disponen se evidencia que uno de los perfiles del libro es presentar una parodia de las construcciones lógicas predominantes en el mundo adulto y las instituciones desde donde se pretende modelar a los niños, cuyo entendimiento y visión del mundo prima por sobre el de quienes se supone son sus superiores.

Para finalizar este apartado, consideramos necesario referir las palabras de Hernán Rodríguez Castelo sobre el carácter cómico de *El pequeño Nicolás*, cuya precisión final, va de la mano con lo señalado en el presente trabajo, de cómo los guiños cómicos, para ser entendidos, requieren de la lectura de un receptor más experimentado:

“... se ríen del mundo adulto desde el mundo de los niños, dos grandes humoristas – y dibujantes de humor – francés: Sempé y Goscinny, en las hilarantes historias contadas, con su visión del mundo, con su lógica, por el pequeño Nicolás... aunque hay que decirlo, más para el público adulto que para el infantil y juvenil” (2007, p. 53).

b. Construcción léxica y marcas textuales

La identificación de las marcas textuales permite conocer de qué manera se organiza el texto, y cuál es su carácter.

Para dar cuenta del carácter de la obra, es útil establecer qué función comunicativa cumple el enunciado. La narración que compone la obra hace uso de la función poética del lenguaje en varias ocasiones, lo que se puede ver en las numerosas figuras retóricas empleadas. A su vez se puede constatar vislumbres de una pretendida función apelativa, si

bien la voz enunciativa no exige que el receptor realice determinada acción, sí llama su atención y lo involucra como si fuera un personaje en el proceso de construcción del relato. Por ejemplo: “Alcestes no sé si **os lo he dicho**, es un compañero que es muy gordo” (p. 84); y de la función referencial, aun cuando se ubicaría dentro del plano imaginativo, por lo que todo lo que se busca referir al receptor es ficcional.

Por otra parte, el tipo de conectores lógicos colaboran con la progresión del relato. Los tipos de relaciones que establecen en el texto de manera predominante son:

- Relación temporal: en el libro se presentan de episodios donde se suceden eventos de manera lineal. Los conectores temporales son esenciales para propiciar la progresión del relato. Predomina la presencia de ‘después’, ‘antes’ y ‘luego’.

“Yo le decía a papá que sería prudente y **luego** lloraba y **luego** me enfurruñaba y **luego** decía que me iba a ir de casa” (p. 98).

Estos se combinan a su vez con adverbios temporales, los cuales sitúan los acontecimientos con relación al tiempo de la narración.

- Relación de adición: Cuando la narración de los sucesos no se detiene en pormenores, se enlistan las acciones que conforman un acontecimiento, vinculadas por la conjunción ‘y’, dando lugar, a la vez, a la presencia de polisíndeton en la obra. Cuando se pretende redundar o enfatizar un aspecto, el narrador emplea la fórmula “y, además”.

“**Y** Alcestes le dio un hachazo en el kepis, diciendo que lo hacía prisionero, y Rufo se enfadó porque su silbato había caído en la hierba; yo lloraba **y** le decía a Eudes que estaba en mi casa **y** que no quería volver a verlo... **Y** después papá salió de casa.” (p. 22).

- Relación de causa-efecto: este recurso permite evidenciar la naturaleza y carácter de los personajes, sobre todo del narrador, ya que puede emplearlo para explicar o justificar su reacción o posición ante un personaje o un suceso. Las fórmulas más empleadas son: ‘porque’, ‘de modo que’ y ‘por eso’:

“Yo tenía muchas ganas de llorar, **de modo que** eso es lo que hice” (p. 46).

- Relación de comparación: tal como se mencionó en el apartado referido a las figuras retóricas, la comparación es útil como herramienta para replicar el habla infantil. La fórmula más común empleada por el narrador es ‘como’. El narrador remite dos elementos propios de su cotidianidad, y los emparenta en cuanto advierte la semejanza. Además de los ejemplos que podemos ver en la definición de símil, señalaremos el siguiente caso:

“Papá, entonces, miró a Rex y le rascó la cabeza, **como** me hace a mí a veces”
(p. 47).

Para abordar el tema de los tiempos verbales que se hallan en el relato, es preciso recordar que la narración se realiza de manera posterior a los acontecimientos desde el presente del narrador, quien realiza una rememoración. Sin embargo, aunque todas las acciones toman lugar en tiempo pasado, no todos los sucesos se ubican en el mismo plano temporal. Esto se logra evidenciar a través de la conjugación de los verbos que, mayoritariamente, se presentan en pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple.

Revisaremos un ejemplo en el cual se pueden evidenciar de qué manera se articula el tiempo de la narración:

“Me **encontraba** muy bien ayer, y la prueba es que me **comí** montones de caramelos... y por la noche, me **pregunto** por qué, así, de repente, me **puse** muy malo” (p. 105).

Primero, como mencionamos, todo lo referido pertenece al pasado, pero no todos los sucesos se desarrollan paralelamente. El primer verbo, ‘encontrar’, se conjuga en pretérito imperfecto, lo cual da cuenta de una acción que inició en el pasado y continuó realizándose. El segundo verbo, ‘comer’, se encuentra empleado en su forma de pretérito perfecto simple, señalando que la acción concluyó. Y, con respecto a ‘poner’, que igual se encuentra en la forma de pretérito perfecto simple, tenemos que es una condición de la que se ha hecho el narrador, aunque puede ser subvertida.

El único verbo que no refiere a una acción perteneciente al pasado es ‘preguntar’, el cual se encuentra en presente, pues hace referencia a la reflexión que motiva al personaje a comentar su actual condición de enfermo. Esta sería la única acción realizada de manera

simultánea al presente desde el que parte la narración, y resalta que el resto de lo enunciado constituye una analepsis. Por tanto, los distintos tiempos verbales ayudan a distinguir entre lo que se profiere desde el presente del narrador, y lo que corresponde al pasado, y procede de la memoria de quien enuncia.

En el siguiente ejemplo se verá cómo el uso del presente señala que lo dicho corresponde tanto a extractos de discurso directo, como a reflexiones del narrador. Mientras que el uso del pasado señala la rememoración de los hechos:

“Yo me **quedé** solo con Eudes.

- Si **tienes** miedo de volver a tu casa, es muy fácil – me **dijo** Eudes –. **Vente** a la mía y te **quedas** a dormir conmigo.

Este Eudes **es** un buen compañero. Nos **marchamos** juntos y Eudes me **explicaba** cómo miraba a su papá a los ojos” (p. 68)

El narrador, situado en su presente, va esbozando de la mano del lector el recuerdo de los acontecimientos que ha vivido. El receptor, además, recibe de primera mano las reflexiones y breves digresiones de la voz enunciativa, y así puede adentrarse en la historia y compenetrarse con el personaje-narrador, cuya interioridad puede vislumbrar indirectamente.

Otro rasgo que resulta necesario tomar en cuenta es el léxico empleado en la obra. Según lo señala Dora Pastoriza de Etchebarne, las obras pertenecientes a la LIJ contemporánea se caracterizan por contar con un repertorio amplio de términos, los cuales han de tener como condición ser conocidos, aunque sea parcialmente, por el lector; y, no correr el riesgo de resultar demasiado abstractos, lo que implica que el escritor ha de tomar en cuenta a su público objetivo (Pastoriza de Etchebarne, 1962).

Pastoriza también hace referencia a la tendencia a replicar el habla del niño que se prefigura como el receptor de la pieza. En esto, la autora argentina coincide con Gemma Lluch, quien afirma “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.” (2003, p. 82). Es así que

en los libros de LIJ suelen presentarse marcas diastráticas y diatópicas⁵⁸, que remiten a la edad y lugar de origen de los personajes, para lograr que el receptor se identifique con los personajes que integran la obra.

Por otro lado, Lluch señala que en la LIJ, el escrito suele enfocarse en retratar acontecimientos y palabras, mas no profundiza en las emociones o digresiones de los personajes⁵⁹. Este factor condiciona el tipo de léxico que ha de albergar la pieza. El narrador se remite a dar cuenta de qué sucede y qué se dice, dotando al relato de dinamismo.

En el caso de *El pequeño Nicolás* lo que los personajes y el narrador dicen, resulta ilustrativo para entender cómo se da la construcción léxica de la obra. Primero, en este texto no se evidencia en sí una réplica del habla infantil, en cuanto no se emplean marcas diastráticas que hagan referencia al argot de los niños y jóvenes que se tenía por público objetivo del relato.

La única excepción, que da cuenta del argot infantil en el libro, es el término ‘fenómeno’, el cual se encuentra también como ‘fenomenal’. Según la RAE, este vocablo, en la acepción que se emplea en la obra, es un adjetivo coloquial, empleado también como adverbio, que hace referencia a algo o alguien “muy bueno, magnífico, sensacional” (DLE, 2019). Su uso comprende una reiteración léxica, ya que es empleado por el narrador en más de la mitad de los relatos, diecinueve veces en total a lo largo de todo el libro.

La razón por la que se deduce que es un indicador del argot infantil es que en ningún momento es puesta en boca de personajes adultos. A esto se suma la reacción que la mamá de Nicolás tiene ante su uso: La primera vez que oye a Nicolás emplear este término, se lo reprocha, tal como el narrador testimonia “Mamá empezó a decirme que no había que decir

⁵⁸ “La variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas* (los registros de lengua), las variedades socioculturales o *diastráticas* (los *niveles* de lengua), las variedades geográficas o *diatópicas* (los *dialectos*) y las variedades históricas o *diacrónicas*” (CVC, 2019).

⁵⁹ “...se focaliza la narración sólo en los detalles representativos, es decir, en aquellos hechos que hacen avanzar la acción” (Lluch, 2003, p. 125).

«fenómeno» todo el tiempo” (p. 107). Se ve así que el personaje adulto censura su uso, pues no lo encuentra adecuado.

Por otra parte, en el uso del lenguaje empleado por los personajes no se encuentran matices que diferencien a niños y adultos como hablantes con un registro más o menos culto. Todos comparten un vocabulario similar en lo que a este aspecto concierne. Por lo tanto, el lenguaje empleado no incide en la caracterización de una y otra esfera etaria; aun cuando sí da lugar a la caracterización de los espacios.

En distintos episodios, tanto los personajes adultos como niños, hacen uso de vocablos pertenecientes al lenguaje soez. Como particularidad está el que estas palabras son pronunciadas únicamente en espacios donde no rige una sanción para su uso, la cual vendría de la mano de una figura de autoridad. Además, no las vemos siendo proferidas por un personaje que represente a una mujer adulta. La única excepción vendría a ser Luisita, quien llama ‘animal’ a Nicolás con intención descalificativa.

Por otra parte, dada su traducción, en la obra se presentan cantidad de marcas diatópicas, entre las que priman los coloquialismos del habla de los españoles; y a estos les siguen términos empleados en España, que a su vez son comunes para poblaciones hispanohablantes de otros territorios. Puede hallárselas tanto en el discurso indirecto, en el indirecto, así como en los comentarios al margen realizados por el narrador.

Según la autora Paulina Cierlica, el registro coloquial tiende a emplearse en la literatura para evocar una situación comunicativa determinada, en este caso: una interacción entre dos partes que comparten proximidad en base a factores como su edad o su nacionalidad, en la que se usa un tono informal y jocoso, con un fin socializador. Al emplear estos términos se vuelve aún más propicio que el lector, que está familiarizado con estos términos, se identifique con los personajes y los sucesos narrados (Cierlica, 2016).

Además, gracias a la reproducción exitosa de la oralidad, es posible persuadir al lector de que, durante la lectura, está presenciando un verdadero diálogo, y no una conversación ficcional. Por tanto, al emplearlos se contribuye también a la verosimilitud del texto.

Las marcas diatópicas que se presentan en el texto son:

LENGUAJE COLOQUIAL	VARIEDAD LINGÜÍSTICA PREDOMINANTE EN ESPAÑA
Chaval	Hucha
Guapo	Bollo
Rico	Rabadilla
¡Atiza! ⁶⁰	Guardameta
Camorra	Pomo
¡Molábamos en cantidad!	Mote
Patoso	Gafas
Pegar/Dar una torta	Cerillas
Hacer el payaso	Estanco
Jugándonoslo a las pajitas	En corro
La pasé moradas	Cartera
Mono/Monada	Ultramarinos
Lo pasaba en grande/bomba	Puchero (alimento)
Es fenómeno/Fenomenal	Coche
Chocho	
Chalao	
A todo gas	
Terrible	
Golfillos	
Jorobados	
Chut	
Chivato	
¡Pardiez! ⁶¹	
Birria	
Guasa	
¡Te rajas!	
Crío	
Zurrar la badana	

⁶⁰ Esta expresión coloquial es usual encontrarla en obras de LIJ en castellano.

⁶¹ Esta marca textual, además de ser diatópica, da cuenta de que la obra es un producto de años pasados, y que emula el habla de pobladores de antaño, pues este término, que ha entrado en desuso, resulta un anacronismo en el mundo actual.

3.2 La retórica de la imagen

3.2.1 El libro ilustrado, un trabajo en colaboración

Para abordar este apartado se empleará como guía los conceptos, clasificaciones y precisiones realizadas por la autora Maria Nikolajeva en su ensayo *The verbal and the visual, The picturebook as a medium* (2002).

Como primer punto a tener en cuenta, Nikolajeva señala que es erróneo entender a los libros con ilustraciones como un género, en cuanto es posible encontrar textos con estas características en distintos géneros que componen la LIJ. Segundo, precisa que es necesario identificar y distinguir los libros álbum de los libros ilustrados. Aunque suele creerse que ambas categorías son iguales ya que presentan un diálogo entre el texto y la ilustración, lo que las diferencia es la relación que se establece entre los dos niveles de comunicación.

Los libros ilustrados son aquellos que emplean la comunicación visual como un complemento de la narración textual, mientras que la comunicación escrita tiene un rol mucho más importante, siendo así que la imagen se encuentra subordinada al texto. En los libros álbum las ilustraciones y lo escrito guardan la misma relevancia, ambos aspectos resultan igual de imprescindibles para la construcción y el entendimiento de la obra.

En los libros ilustrados las imágenes se añaden al texto escrito una vez que está finalizado, sin que el trabajo del ilustrador guarde relación con el proceso seguido por el escritor. Por tanto, las imágenes, más allá de su riqueza estética y capacidad comunicativa, son elementos accesorios que pueden substraerse de la obra. “But in a way this is not too serious, since the verbal narrative story will remain basically the same, and can still be read without looking at the pictures... the text is not dependent on illustrations to convey its essential message” (2002, pp. 88-89). Como ejemplo de esto se puede pensar en aquellas obras insignes de la LIJ que, en sus distintas ediciones, se presentan con ilustraciones realizadas por diferentes artistas.

En *El pequeño Nicolás* no se sigue esta pauta, pues la creación de la obra supuso una labor colaborativa entre escritor e ilustrador, quienes trabajaron juntos durante años en este proyecto literario. Como puede verse en la portada, la autoría de la obra se atribuye de manera

equitativa a ambas partes, siendo René Goscinny quien se encargó de lo escrito, y Jean-Jacques Sempé el responsable de elaborar las ilustraciones.

Por esta particularidad, la obra de Goscinny y Sempé no entra de manera absoluta en la clasificación de ‘libro ilustrado’. Sin embargo, tampoco se puede considerar que es un ‘libro álbum’. El texto sigue guardando coherencia si se substraen las ilustraciones que lo acompañan, pero, al hacerlo, la pieza pierde riqueza estética y comunicativa. De modo que la obra se sitúa en un punto intermedio entre el libro ilustrado y el libro álbum.

3.2.2 La relación con el texto

Para entender qué relación guarda la ilustración con el texto en *El pequeño Nicolás* se empleará la tipología de las relaciones entre los dos niveles comunicativos realizada por Nikolajeva.

La clasificación presentada es resultado de un análisis en el que la autora sueca trabajó junto a Carole Scott⁶², con el objetivo de analizar el tipo de relación que se establece entre la imagen y el texto al interior del libro ilustrado. Los tipos de relaciones que las autoras señalan en su trabajo son:

Primero, la relación de tipo simétrica, que se refiere a aquellas piezas donde ilustración y texto cuentan lo mismo. Segundo, la relación complementaria, que toma lugar en libros donde lo icónico y las palabras rellenan mutuamente los espacios en blanco dejados por la otra forma de comunicación. Tercero, la relación de ampliación, donde lo que es ilustrado permite ampliar el significado o la descripción dada en la narración escrita, o viceversa, dando como resultado una combinación compleja de las dos formas expresivas. Cuarto, la relación de contrapunto, en la que la ilustración y el texto presentan distintos aspectos del mismo escenario, guardando un menor grado de vinculación entre sí, que la presentada en la relación de ampliación. Y, por último, cuando la relación de contrapunto llega a un extremo en que los aspectos referidos por lo dicho y lo ilustrado distan

⁶² Se trata de *How picturebooks work* (2001), trabajo que Nikolajeva cita en su artículo *The verbal and the visual, the picturebook as a medium*, inscrito como colaboración en el libro *Children's Literature as Communication* del libro de The ChiLPA project (2002).

sobremanera, surge una relación contradictoria, que puede confundir al lector al momento de descifrar y emparejar ambos significados (2002).

En el caso de *El pequeño Nicolás* las relaciones que predominan entre texto e imagen son la complementaria, de ampliación y de contrapunto:

- Relación complementaria



Ilustración 15 Extraída del episodio 'Los cowboys'. (Goscinny & Sempé, 1993, p. 23).

El texto que se asocia a esta imagen presenta a los personajes que participan en la escena, Nicolás, Godofredo, Rufo, Alcestes, Eudes y el papá; con la peculiaridad de un hombre que se ve tras la reja, quien podría ser el vecino, Blédurt, o un transeunte. También ilustra los atuendos con los que los niños están disfrazados, y especifica la acción que toma lugar en la escena: los niños están jugando a los vaqueros, y el papá ha llegado a sumarse, asumiendo el rol del prisionero, por lo que es atado al árbol; en ese momento los niños son llamados a merendar y se retiran, sin zafar al adulto. Asimismo, se evidencia que el escenario del acontecimiento es el patio de la casa de Nicolás. Es así que la imagen cumple el papel de reflejar lo narrado, a la vez que da detalles puntuales que han quedado por fuera del texto. En este caso, dichos detalles se refieren al entorno de la locación y la distribución de los personajes en el espacio.

- Relación de ampliación



Ilustración 16 Extraída del episodio 'Estoy enfermo' (Goscinny & Sempé, 1993, p. 106).

El texto que se asocia a esta imagen indica que Nicolás se encuentra solo dentro de su habitación, donde ha sido confinado para reposar, pues se ha enfermado. Se comenta que el personaje, para entretenerse, ha empezado a ojear uno de sus libros con ilustraciones, pero enseguida lo descarta. La ilustración, además de dar cuenta de que Nicolás está en su cuarto en cama, caracteriza el espacio a través del dibujo de los objetos que lo conforman y la distribución caótica de los mismos. Asimismo, a través de lo visual, se evidencia que el protagonista está en actitud relajada. Lo único que delata que está enfermo son los medicamentos que se encuentran en el velador izquierdo.

- Relación de contrapunto



Ilustración 17 Extraída del episodio 'La pasamos bomba' (Goscinny & Sempé, 1993, p. 117).

En el episodio *La pasamos bomba*, el texto se asocia de manera indirecta con la ilustración. La trama gira en torno a la experiencia que surge de la decisión de Nicolás y Alcestes de faltar a clases. Mientras que la imagen muestra a Nicolás teniendo pesadillas como consecuencia de sus acciones. Las burbujas dan lugar a la representación del sueño, en el que Nicolás es asediado y castigado por haber faltado a la escuela. Se infiere que el sueño tiene lugar a la noche, lo cual implica que la ilustración cumple con la función de extender el tiempo del relato.

Las ilustraciones ayudan al lector a hacerse de nociones que de otra manera le serían desconocidas, y, por tanto, a construir lo narrado de manera más detallada. A continuación se señalará qué tipo de información aportan las ilustraciones a los relatos de los episodios de *El pequeño Nicolás*.

En las ilustraciones podemos encontrar representadas las locaciones donde transcurren las aventuras de Nicolás. Estos espacios, al ser representados de manera visual, se caracterizan y pasan por el proceso de semiotización en base a los elementos que las componen y cómo se disponen los personajes en su interior: por ejemplo, en el aula vemos a

la maestra al frente, de pie; mientras los niños se encuentran ante ella, sentados, lo que da cuenta de cómo se pauta la jerarquía entre las partes.

Ya que en los libros realistas creados para primeros lectores se tiende a realizar representaciones de la realidad, cien por ciento miméticas a través de las ilustraciones, si el lector fuese un niño francés de la época, estas precisiones servirían para que el libro cumpliera la función de socialización con el entorno (Colomer, 2010).

Las ilustraciones también amplían la caracterización de los personajes, tanto en lo que se refiere a su aspecto⁶³ (de lo que se podría inferir su estrato social, su profesión o su edad), como a su carácter. Esto último se logra dibujar mediante la expresión facial y el lenguaje corporal con el que son presentados⁶⁴.

Además, las ilustraciones amplían la percepción de los acontecimientos. El mejor ejemplo se da cuando una ilustración retrata al grupo de compañeros de Nicolás en escenarios como los que se sitúan en *Un recuerdo que nos gustará*⁶⁵ o *Pulgarcito*. En ambos casos, para el narrador resulta imposible dar cuenta de qué sucede con cada uno de los personajes, pues la situación llega a tornarse caótica. Pero este problema se resuelve al mostrar al lector una imagen de la escena, donde se señalan las actitudes y acciones desempeñadas por los distintos actores paralelamente.

Finalmente, los puntos de vista ejercidos en lo textual y a través de lo visual pueden ser diferentes⁶⁶. El texto nos habla directamente, nos lleva a ser parte del relato y el personaje protagonista habla de sí mismo como ‘Yo’. Las imágenes cambian esto y nos sitúan como espectadores colocados por fuera de la escena, donde el personaje principal se funde con los demás personajes. Con esta diferencia se presenta, nuevamente, la discrepancia entre la voz

⁶³ En la Ilustración 10 se amplía la construcción de Agnan como personaje, y se refuerza su representación del arquetipo del niño.

⁶⁴ En la Ilustración 2 se puede distinguir la diferencia de carácter y estado de ánimo entre el adulto, el señor Bordenave, y los niños.

⁶⁵ Cfr. Ilustración 1.

⁶⁶ “Very often, while the words pretend to convey the point of view of the child... the visual point of view seems to be that of a condescending adult” (The ChiLPA Project, 2002, p. 96).

creada para el niño, con sus respectivas características; y el punto de vista dado por quien elabora las ilustraciones: un adulto.

3.2.3 El humor a través de la imagen

Los autores de *El pequeño Nicolás* atribuyen a su obra un carácter cómico mediante diversos mecanismos correspondientes a la construcción textual y figurada del lenguaje. A su vez, las ilustraciones que componen la obra refuerzan o incrementan el sentido humorístico. Esto se logra porque el efecto cómico que puede llegar a tener el enunciado se hace más efectivo al visualizarse. Si el lector recibe este estímulo visual, además del ejercido por el texto, el humor se presenta de manera más clara.

Uno de los mecanismos por el que las ilustraciones amplían el sentido cómico del texto es la contradicción. El efecto de contradicción se logra cuando lo que dice el narrador (subjeto) y lo que se retrata mediante lo icónico (objetivo) no dan cuenta de la misma realidad, colocando en oposición a los dos niveles de comunicación. Cuando esto sucede, se vuelve evidente el carácter del narrador y sus intentos por manipular el mensaje, consciente o inconscientemente. En este caso, este tipo de proceder por parte de Nicolás, quien narra la historia, refuerza su caracterización como un personaje picaresco.

Además, cuando se presenta la contradicción el enunciado adquiere un tono irónico. Entendiendo que la ironía “no es decir lo contrario de lo que se piensa o se sabe, sino... como ha dejado dicho con brillante fórmula Douglas Muecke, es «el arte de decir algo sin decirlo realmente»” (Ballart, 1994, p. 191 en (Armas, p. 166). Por ejemplo:

En *Estoy enfermo* Nicolás se encuentra en reposo en su habitación. Al estar solo, busca la manera de entretenerse. Después de probar algunas alternativas que no dan buenos resultados, se le ocurre dibujar. Del despacho de su papá consigue los implementos necesarios, una pluma y hojas usadas. Ya que la pluma estaba dañada, mancha todo de tinta. Su madre al ver esto se enfada, y lo reprende.

Cuando el narrador presenta su peripecia, dice: “Hay que decir que la pluma de papá pierde un poco de tinta... me eché tinta encima, y también en las sábanas y en la colcha” (p. 110), aminorando la gravedad de lo ocurrido. Sin embargo, en la ilustración se puede

constatar que en realidad todo el cuarto ha quedado impregnado de manchas, y que la pluma pierde tinta en grandes cantidades.



Ilustración 18 Incluida en 'Estoy enfermo' (Goscimny & Sempé, 1993, p. 109).

La risa evocada en el lector se consigue también al reforzar el carácter del narrador como un personaje irónico. En la ilustración 18 se puede observar que Nicolás está tranquilo en cama, rodeado por su desastre, sin percibir que se ha metido en una situación engorrosa.

El que el personaje se muestre irónico, da lugar al siguiente proceso en el receptor:

Primero, el lector se coloca en una situación de igual con el personaje al identificarse con las acciones que este lleva a cabo. Pero, en cuanto el lector puede anticipar las consecuencias de las acciones que pasan inadvertidas para el personaje, se siente superior por su capacidad de reflexión, que supera a la del protagonista. Como indica Ana María Rodríguez “la posibilidad más simple de inventar historias está en la explotación del error para provocar situaciones humorísticas” (1983, p. 96).

3.3 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se analizó los elementos que forman parte del proceso de configuración de la voz y el mundo del niño en *El pequeño Nicolás*. En la primera parte se consideraron aspectos de la construcción textual y la construcción figurada del texto; y, en la

segunda, se analizó las características de las ilustraciones, su relación con el texto escrito y el papel que cumplen dentro de la pieza.

Se advirtió que todos los elementos revisados participan en la construcción de la noción de la infancia que presentan René Goscinny y Jean-Jacques Sempé. También se evidenció que dichos elementos se interrelacionan entre sí. Lo cual contribuye a la verosimilitud, humor y consistencia de la trama, los espacios, los personajes, etc. También se evidenciaron rasgos de la sociedad francesa de mitad de siglo, que corresponde al territorio y la época en la que los títulos de *El pequeño Nicolás* salieron a la luz; y que el texto alberga variedades lingüísticas propias de España, ya que la traducción al castellano se efectuó en ese país.

En el análisis de la construcción textual y figurada se constató que, en el mundo elaborado por los autores, los niños son quienes predominan como personajes. No se deslegitima en ningún momento su visión y su pensamiento; y, aun en aquellos escenarios donde se encuentran en desventaja, no se subordinan.

Los receptores del texto pueden identificarse con todos los personajes del relato, con sus inquietudes, dudas, intereses y actividades. Incluso con los espacios donde se desarrolla la obra porque son similares al contexto cotidiano de los lectores. Asimismo, los personajes del libro emplean un vocabulario próximo al de los lectores, y, tal como ellos, están limitados de realizar algunas acciones debido a su edad, pero esto no es freno para que puedan explorar y vivenciar el mundo desde sus propias facultades. Pero es Nicolás quien se presta a ser la figura protagonista, con quien el destinatario de la obra ha de relacionarse de manera más cercana.

Por su parte, los personajes adultos son cuestionados, ridiculizados y parodiados. La relación que se establece entre grandes y pequeños no es conflictiva, ni mala a los ojos de los niños. Lo que sucede es que se explicitan los puntos distantes que existen entre las maneras de dar lectura a la realidad en uno y otro caso.

Finalmente, se puso en evidencia que las ilustraciones son parte fundamental de la obra, ya que esta fue elaborada en estrecha colaboración entre escritor e ilustrador. Por tanto, ambas secciones se complementan. Además, los elementos gráficos adquieren un rol

significativo a la hora de construir el sentido humorístico y ampliar la información que no se indica en las partes escritas.

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1 Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la configuración del mundo de la infancia y la voz del niño en *El pequeño Nicolás* de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé. En el primer capítulo se delimitó el género al que pertenece la obra, con la finalidad de establecer los conceptos más adecuados, y plantear un marco de referencia para caracterizar el objeto de este estudio. A través de lo revisado, se definió lo siguiente:

La pieza se circunscribe a la literatura creada específicamente para el público infantil y juvenil, es evidente que los autores tomaron en cuenta las particularidades de su público. La obra responde a las características propias de las series de LIJ, donde los personajes niños tienen mayor autonomía, y desde donde se ejerce una mirada crítica en tono humorístico a la sociedad, con especial énfasis al mundo de los adultos. A diferencia de los textos cuya denominación es ‘literatura instrumentalizada’, la pieza no tiene como principal objetivo el instruir a los receptores de manera sancionadora, por el contrario, busca enseñar sin aleccionar.

Durante el desarrollo del trabajo se pudo evidenciar que la obra cumple con los parámetros establecidos por Teresa Colomer para aquellas obras que desempeñan, simultáneamente, un papel literario y educativo, al llevar a cabo las siguientes tres funciones: familiarizar al niño con el imaginario de la sociedad a la que pertenece, al patentar los juicios de valor y códigos que rigen la convivencia en el medio; colaborar en la adquisición y perfeccionamiento de las aptitudes lingüísticas, al incluir diversas tipos de construcciones textuales, juegos de palabras y emplear el lenguaje figurado; y, hacer las veces de instrumento de socialización, al albergar una representación del entorno del lector, resaltando los valores y modelos culturales que los autores desean reflejar, según las imposiciones sociales de la época.

En *El pequeño Nicolás* estas tres funciones se llevan a cabo, de modo que se elabora un modelo específico sobre la infancia. Aun cuando el libro es creado desde la visión de los adultos, y continúa circunscrito al carácter educativo propio de la LIJ, patentó un mundo donde, desde el juego, el humor y la subversión de estructuras tradicionales, los niños y su

punto de vista, dominan el escenario. Al dejar por fuera el didactismo y el adoctrinamiento, se propone una revalorización de la naturaleza de la infancia.

Si bien los lectores se familiarizan con cuestiones concernientes al entorno y la época en la que el texto se enmarca, durante el contacto con la obra se resaltan aspectos que propugnan una vivencia de la infancia basada en la solidaridad, el disfrute, la camaradería y la importancia de ser auténticos, aun ante las expectativas e imposiciones adultas.

Para entender las implicaciones de retratar la infancia, tal como proceden a hacerlo Goscinny y Sempé, en el segundo capítulo se planteó el panorama social e histórico al que la obra se circunscribe. Mediante esta contextualización fue posible dar cuenta de cómo se concebía y trataba la infancia en Francia a mediados del siglo XX, y cómo la realidad se asimilaba con el retrato realizado por los autores. Se probó que los creadores tomaron como referentes aspectos de su entorno para construir su universo literario, sobre todo lo concerniente a la asignación de tareas según roles de género y las estructuras jerárquicas que predominaban en las escuelas y los hogares.

Las similitudes que se evidenciaron entre el libro y la realidad de la sociedad francesa de aquella época son: la familia constituida por una pareja de adultos casados y sus hijos. La madre presentada como la encargada de administrar el hogar y criar al niño, mientras que el padre proporciona el sustento económico, y es quien se preocupa por el desempeño académico de su hijo; mientras que el niño dedica su tiempo a asistir a la escuela, y, durante los momentos de ocio, a jugar. En la escuela la enseñanza es un empleo feminizado, mientras que los cargos directivos los desempeñan personajes masculinos. Asimismo, tal como ocurría en la realidad, de los niños se espera obediencia y cumplimiento de sus responsabilidades académicas, a la expectativa de que esto incida en que se vuelvan hombres funcionales, con una buena situación económica, y sin incurrir en comportamientos moralmente deleznable.

Al constatar estas similitudes pudo verse que la reproducción de los modelos provenientes del plano de la realidad, en el mundo ficticio donde habita Nicolás, es una constante en el libro, lo cual no es de extrañar ya que la pieza es de carácter realista. Pero, dichas representaciones no aparecen ensalzadas, ni plasmadas con la intención de ser el ideal al que se debe aspirar. De hecho, el orden se ve subvertido, cuestionado y parodiado, dando lugar al desacomodo de la realidad, sobre todo mediante el humor.

De igual forma, se evidenció que en la época en que surge *El pequeño Nicolás* en la literatura infantil y juvenil se vuelve tendencia la elaboración de producción donde prima la calidad estética, la contemplación de los niños y niñas como receptores del texto, y la conjugación del texto y la ilustración.

En el tercer capítulo se analizó el texto y las ilustraciones del objeto de estudio, con la finalidad de determinar los mecanismos empleados por los autores para configurar el mundo y la voz del niño en su obra. Todos los elementos que constituyen la pieza colaboran en la creación de un universo literario, verosímil, donde la voz y punto de vista del niño priman sobre la de los adultos.

Se evidenció que el proceso de elaboración de este mundo parte de colocar al niño protagonista como narrador y dador del punto de vista. De esta forma, la versión transmitida por el personaje niño sobre los hechos, escenarios y personajes es la que predomina en el texto; y, ya que Nicolás no cede la voz a los demás personajes más que por intervalos donde presentan fragmentos en discurso directo, sin renunciar a ser quien determina la perspectiva de lo ocurrido, su verdad es la única que se patenta a ojos del lector.

Para dotar de mayor verosimilitud a su personaje protagonista, el cual encarna la voz infantil, los autores le asignan cualidades propias de un niño, específicamente, de un niño francés de mediados del siglo XX. Nicolás, como narrador, maneja un tipo de relato en donde se hacen presentes marcas textuales propias del lenguaje coloquial, que en este caso corresponden a marcas diatópicas españolas, ya que se ha trabajado con la traducción del original en francés al español de España. Por otra parte, en su discurso se da especial relevancia a los momentos donde predomina el espacio lúdico, por tanto el tiempo psicológico se percibe como acelerado, ya que, además, deja por fuera todos aquellos acontecimientos que no le son interesantes, mediante el uso de elipsis o resúmenes.

De igual forma, aquellos espacios donde se detienen sus narraciones son, como es de esperar, donde pasa la mayoría del tiempo junto a sus amigos o por su cuenta. Asimismo, en el análisis de la construcción del espacio se pudo evidenciar cómo la perspectiva del niño se impone sobre la del adulto, incluso mediante el desafío de las normas establecidas, como cuando los niños tornan el aula de clase en un patio de juego ante la ausencia de la mirada adulta.

En la construcción de los personajes se vio cómo los autores van en contra de una visión de la infancia como un estadio supeditado a los requerimientos e imposiciones pautados desde la esfera de la adultez. Esto se da en cuanto la elaboración del mundo de la infancia se hace de personajes infantiles que, al igual que los niños reales, están sujetos a limitaciones marcadas por su edad, pero esto no implica que sean seres incompletos o inferiores. Viven el mundo, no desde sus impedimentos, sino desde sus posibilidades.

Por su parte, los personajes adultos aparecen retratados de tal manera que se parodia el rol que cumplen en la cotidianidad. Las autoridades son incapaces de controlar al grupo de niños, los padres inquieran en actitudes tan o más inmaduras que los pequeños, las madres creen elegir cómo han de ser sus hijos, cuando estos son quienes optan por obedecerlas, solo para no llevarse reprimendas, mas no por un auténtico deseo de comportarse como ellas desean que lo hagan. Para el narrador, la manera en que los mayores se expresan, entienden el mundo y se relacionan entre sí y con los niños, resulta muy extraña; está cargada de sinsentidos. Al retratarlos como absurdos se configuran, a la vez, como risibles. De esta manera se logra la desmitificación de la adultez, y los receptores pueden ver a los adultos de su entorno como seres imperfectos y sujetos a ser cuestionados.

A lo largo del tercer capítulo se comprobó que para Gosciny y Sempé el humor es una de las herramientas idóneas para construir y dar sentido a su mundo literario. Ya que la ruptura de la lógica es una de las vías por las que se consigue evocar la comicidad; los autores emplearon las figuras retóricas, sobre todo aquellas que suponen una transposición de sentido, para elaborar el discurso proferido por el protagonista y los personajes. Sin embargo, como se demostró, este aspecto guarda una particularidad: algunos de los tropos presentes parecen aludir, más bien, a un público lector experimentado, y no al público objetivo de la obra, ya que su captación requiere del desarrollo de capacidades ajenas a las que los niños y niñas poseen. Esto daría cuenta de que los autores tenían en consideración que su pieza podría ser leída al niño por un mediador, o que también podrían aproximarse al texto lectores jóvenes y adultos.

En lo que se refiere a la presencia de las ilustraciones en el texto, se demostró que su rol trasciende lo accesorio, ya que se relacionan con lo relatado en el lenguaje escrito de tal manera que aportan significativamente a la ampliación de sentido, y permiten al lector

disfrutar de una pieza más rica y más compleja. Esto se debe a que se trabajó simultáneamente el aspecto visual y textual durante el proceso de elaboración de la pieza.

Finalmente, se evidencia que las ilustraciones son el elemento con el cual se completa la configuración de la voz del narrador y del mundo de la infancia. Mediante el análisis del texto visual el lector puede dar cuenta que durante su lectura del texto escrito ha sido únicamente testigo de la versión de los hechos que Nicolás desea transmitir, o de los aspectos de la trama de los que él tiene conocimiento, y, sea cual sea la situación, en ambos casos, el receptor se halla ante un relato ‘manipulado’ por la voz del personaje niño, ya que solo así habría sido posible que se dibujara su mundo, tal como los autores lo han hecho.

La construcción del mundo de la infancia en *El pequeño Nicolás* requiere también de la participación del receptor, quien para efectuar la lectura de manera satisfactoria deberá, como requisito, aceptar como verdadero y verosímil la versión presentada. Para ello será necesario empatizar con el narrador, y tomar por cierto el relato de los hechos que Nicolás presta, aun cuando el receptor sea capaz de entender más de lo que el protagonista ha decidido contarle, o más de lo que él logra entender, ya que, como se mencionó, está condicionado por su rol de personaje irónico.

Por tanto, el mundo de la infancia construido por Goscinny y Sempé es elaborado mediante la voz de un personaje niño, el cual se construye de manera verosímil a través de distintos mecanismos, donde la parcialización de los acontecimientos es un hecho, pero, a la par, es lo que dota al texto de su encanto; y, además de lo dicho por el lenguaje escrito, en las ilustraciones se presentan elementos que permiten ampliar el entendimiento y disfrute de la obra.

La LIJ tiende a ser el territorio idóneo donde, desde la esfera de la adultez, se representa cómo es, o como se desearía que fuera la sociedad. En el caso de esta obra, vemos que la propuesta de los autores se aleja de una representación idealizada de la infancia, atribuyendo a los personajes niños la posibilidad de desacatar las normas que rigen su entorno, y de entregarse a sus inquietudes y curiosidad, aun cuando esto pueda suponer afrontar consecuencias en el futuro, ya que así pueden hacerse, de primera mano, de experiencias y nociones imprescindibles para su desarrollo y evolución, así como de un juicio crítico propio sobre lo que está bien o mal para ellos como individuos.

4.2 Recomendaciones

Como lo señalan Angelo Nobile y Teresa Colomer, las obras de LIJ pueden ser valoradas tanto por su calidad y características literarias, como por la respuesta que el público objetivo tiene ante los títulos que la conforman. Un verdadero entendimiento de la obra se logra cuando ambos aspectos confluyen, para dar lugar a un análisis mucho más abarcador, que no parta únicamente de la mirada ejercida desde quienes son ajenos a la esfera de la niñez. Por tanto, sería óptimo que el presente trabajo se complementara con un estudio que pusiera en práctica los postulados de la teoría de la recepción.

Por otra parte, las aproximaciones surgidas en territorio latinoamericano que tienen como objeto de estudio a *El pequeño Nicolás* son prácticamente nulas. Por tanto, cualquier tipo de acercamiento al texto, que profundice en aspectos aquí tratados, o cambie el enfoque, significaría un aporte al marco teórico para quienes están interesados en esta obra de la literatura infantil francesa contemporánea, ya que así se lograría contar con material para dar una mejor y más completa lectura a esta pieza literaria.

Uno de los elementos que no se incluyó en este trabajo, debido a las limitaciones de tiempo y a las particularidades del estudio, es la relación entre la historia de la LIJ universal, la historia de la LIJ latinoamericana y el objeto de estudio del presente trabajo. De esta manera, sería interesante ampliar el corpus de obras de este género, e incluir a aquellas que se han dejado por fuera.

Por último, y en virtud de que en este trabajo se ha visibilizado el humor como uno de los componentes esenciales empleados por Goscinny y Sempé, se recomienda realizar un análisis a profundidad de este elemento.

Bibliografía

- Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. (1990). *Corrientes Actuales de la Narrativa Infantil y Juvenil española en Lengua Castellana*. Madrid: Ed. Nueva Imprenta.
- Albisu, J. (2009). *'Le petit Nicolas' cumple cincuenta años en plena forma y una película en otoño*. Obtenido de <https://www.diariovasco.com/20090302/cultura/petit-nicolas-cumple-cincuenta-20090302.html>
- Alonso, C. C. (1986). *Estilística de la literatura infantil*. Univ. de E.G.B. de Valladolid. Obtenido de [file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-EstilisticaDeLaLiteraturaInfantil-136105%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-EstilisticaDeLaLiteraturaInfantil-136105%20(1).pdf)
- Ariès, P. (s.f.). *EL NIÑO Y LA VIDA FAMILIAR EN EL ANTIGUO RÉGIMEN*. Obtenido de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Armas, J. D. (s.f.). La ilustración en lucha con la palabra (Sobre algunas formas de la ironía en el álbum). 165-182. Obtenido de file:///C:/Users/DELL/Downloads/El_humor_en_la_Literatura_Infantil_y_Juv.pdf
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.
- Baubérot, A. (2007). *Los movimientos juveniles en la Francia de Entreguerras*. (R. E. Historia, Ed.) Obtenido de <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/viewFile/34/34>
- Borrás, J. C. (s.f.). *En torno a la literatura infantil*. España: Centro Virtual Cervantes. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Cabanillas Jiménez, M. J. (s.f.). *El fantástico mundo de Guillermo Brown*. Obtenido de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72963/00820073007362.pdf?sequence=1>
- Casares, J. (2002). *Concepto del humor*. Cuadernos de Información y Comunicación. Obtenido de <file:///C:/Users/DELL/Downloads/8187-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8269-1-10-20110531.PDF>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2006). *Literatura con mayúsculas*. Castilla - La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. (12). España. Recuperado el 2019, de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. (12), 157 - 168. (R. d. CAUCE, Ed.) España. Recuperado el 2019, de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Chambers, A. (2008). *El lector en el libro*. México: FCE.
- Cierlica, P. (2016). *Rasgos significativos de la oralidad en la narrativa breve hispanoamericana: Juan Rulfo*. Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/39727/1/T37891.pdf>
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Fermán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. España: Editorial Síntesis.
- CVC. (2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm
- Dahiri, M. (2013). *GOSCINNY y SEMPÉ. Le Petit Nicolas en árabe maghrébin*. Obtenido de https://www.academia.edu/6990158/Dahiri_M._GOSCINNY_y_SEMP%C3%89._Le_Petit_Nicolas_en_arabe_maghr%C3%A9bin._2013._Estudio_cr%C3%ADtico_-7_p%C3%A1ginas
- Desvaux, A. P. (s.f.). EL PERIPLO LITERARIO DE LEPRINCE DE BEAUMONT: DEL CUENTO MARAVILLOSO A LA HISTORIA EJEMPLAR. Barcelona. Obtenido de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/35/00/20piquer.pdf>

- DLE. (2019). *Diccionario de la Lengua Española: Fenómeno*. Obtenido de <https://dle.rae.es/?w=fen%C3%B3meno>
- Domínguez, A. G. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis .
- Eck, H. (1993). *MUJERES DEL DESASTRE. ¿CIUDADANAS POR EL DESASTRE? LAS FRANCESAS BAJO EL RÉGIMEN DE VICHY (1940-1944)*. Santillana.
- Finol, J. E. (2014). *Antropo-Semiótica y Corposfera: Espacio, límites y fronteras del cuerpo*. Venezuela: Redalyc.org. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31035399004.pdf>
- Gall, & L., D. (s.f.). *La evolución de la familia en Francia*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12217405.pdf>
- Gosciny, R., & Sempé, J.-J. (1993). *El pequeño Nicolás*. Bogotá: Alfaguara.
- Goyanes, M. B. (s.f.). *Barroco y Romanticismo (Dos ensayos)*. Murcia: Universidad de Murcia. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/6418/1/N%2036%20%20Barroco%20y%20romanticismo.pdf>
- Hunt, J. A. (1977). *The Preparation of Primary School Teachers in France Since World War II*. (U. o. Tasmania, Ed.) University of Tasmania.
- IBBY. (2019). *International Board on Books for Young People*. Recuperado el 2019, de <http://www.ibby.org/awards-activities/awards/el-premio-hans-christian-andersen/?L=3>
- Jiménez-Pérez, E. d., & Barrios, S. F. (2018). *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Barcelona: Octaedro. Obtenido de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788417667184.pdf>
- Joosen, V. (2018). *Adulthood in Children's Literature*. Inglaterra: Bloomsbury Academic. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=gQ5kDwAAQBAJ&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Adulthood+in+Children%27s+Literature+By:+Vanessa+Joosen+PDF&source=bl&ots=YZd3UVJU-O&sig=ACfU3U2U-Aobxuma8SqC85fQThVqTFvD->

w&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjW39mtjN7lAhWjzVkKHesrDYIQ6AEwB3oEC
AkQAQ#

- Jung, C. G. (1970). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid: Paidós.
- Kertzer, D., & Barbagli, M. (2003). *Historia de la Familia Europea: La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)* (Vol. 2). España: Paidós Ibérica.
- Larripia, E. (s.f.). *Vichy: un régimen colaboracionista*. Obtenido de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001215.pdf
- Lefèvre, P. (s.f.). *The construction of national and foreign identities in French and Belgian postwar comics (1939-1970)*. Obtenido de <https://journals.openedition.org/comicalites/875#ftn2>
- Llorca, C. M. (2017). *Estrategias para construir humor. Las figuras retóricas en relatos*. (E. Complutense, Ed.) Obtenido de [file:///C:/Users/DELL/Downloads/56317-Texto%20del%20art%C3%ADculo-111625-3-10-20170817%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/56317-Texto%20del%20art%C3%ADculo-111625-3-10-20170817%20(1).pdf)
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Obtenido de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/4969/ARC_0007_An%C3%A1lisis_de_narrativas.pdf?sequence=1
- López Portela, C. M., & Serrano Almodovar, M. P. (s.f.). *Algunas observaciones para un primer acercamiento a la literatura infantil y juvenil en lengua francesa*. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833964.pdf>
- Male, G. A. (1963). *Education in France*. U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE WASHINGTON. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046810.pdf>
- Merlo, J. C. (1985). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires.
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura infantil*. México: Fonde de Cultura Económica.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil: La infancia y sus libros en la sociedad tecnológica*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

- Parker, A. (1978). *El siglo XX, Europa 1918 - 1945. Siglo XXI*.
- Pascual, I. R. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. CIS.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Argentina: Kapelusz.
- Piedrahita, M. V. (s.f.). *LA INFANCIA: CONCEPCIONES Y PERSPECTIVAS*. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1>
- Pignot, M. (2014). *Children and Childhood*. Obtenido de https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/children_and_childhood_france
- Prüfer Leske, I. (2014). *El caso de Celia, Papelucho, Le Petit Nicolas y Manolito Gafotas: Análisis de las series clásicas de la literatura infantil*. Recuperado el 2019, de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2014.pdf>
- Rodríguez Castelo, H. (1998). *El camino del lector*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Rodríguez Castelo, H. (2007). *El fascinante mundo de la Literatura infantil y juvenil*. Quito: Editorial Ecuador.
- Rodríguez Castelo, H. (2011). *Historia de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Editorial de la UTPL.
- Rodríguez Hillón, D. V. (2015). *Acercamientos a la ciencia ficción*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n27/n27a11.pdf>
- Rodríguez, A. M. (1983). *El humor en la literatura infantil en: El libro infantil: cuatro propuestas críticas*. Argentina: El Ateneo.
- Rudd, D. H. (1997). *Enid Blyton and the mystery of children's literature*. Obtenido de <http://shura.shu.ac.uk/20301/1/10700947.pdf>
- Saint-André, E. M. (2006). *Contar el cuento latinoamericano contemporáneo*. San Juan: Facultad Filosofía Humanidades y Artes.
- Savater, F. (1976). *La infancia recuperada: El triunfo de los proscritos*. Obtenido de http://revistaliterariakatharsis.org/Savater_infancia_recuperada.pdf

- Savoie, P. (2003). *The Role of Cities in the History of Schooling: A French Paradox (Nineteenth-Twentieth Centuries)*. Recuperado el 2019, de <https://doi.org/10.1080/00309230307449>
- Sohn, A.-M. (1993). Los roles sexuales en Francia y en Inglaterra: una transición suave (Historia de las mujeres en Occidente). Santillana.
- The ChiLPA Project. (2002). *Children's Literatura as Communication*. (R. D. Sell, Ed.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=w82cAys5T-QC&pg=PA159&lpg=PA159&dq=Maria+Lassen+Seger&source=bl&ots=FP2-W_CT84&sig=ACfU3U1fRbhGr--96o6hifGsN35JqyLHqQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjN0eLSt-HIAhVHuVkkKHdXQC2cQ6AEwEnoECAGQAQ#v=onepage&q=Maria%20Lassen%20Seger&f=
- Vicente, Á. (2016). *El País*. Recuperado el 2019, de https://elpais.com/cultura/2016/05/12/babelia/1463071912_746068.html
- Vidal-Nacquet, C. (2015). *Private Life (France)*. Obtenido de International Encyclopedia of the First World War: https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/private_life_france?version=1.0
- Wagner, S. (Dirección). (s.f.). *El mundo interior* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=OsMgeVZ1Qbg>
- Wasserstein, B. (2010). *Barbarie y civilización: Una historia de la Europa de nuestro tiempo*. Barcelona: Ariel.

Anexos

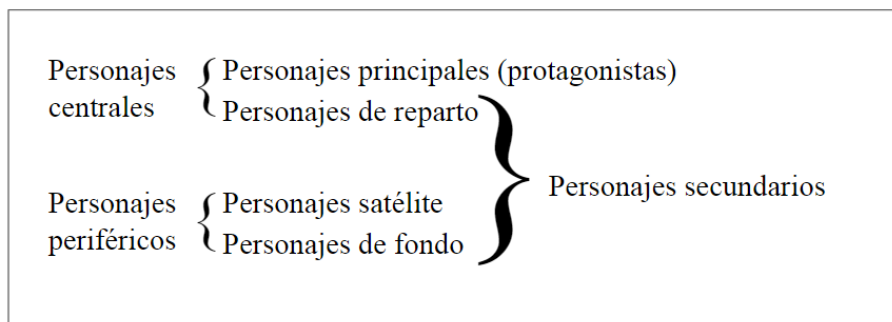


Figura 1. Gráfico de la tipología de los personajes elaborado por Maria Nikolajeva (Nikolajeva, 2014, p. 197).



Ilustración 19 Extraída del episodio 'Un recuerdo que nos gustará' (Goscinnny & Sempé, 1993, p. 12).

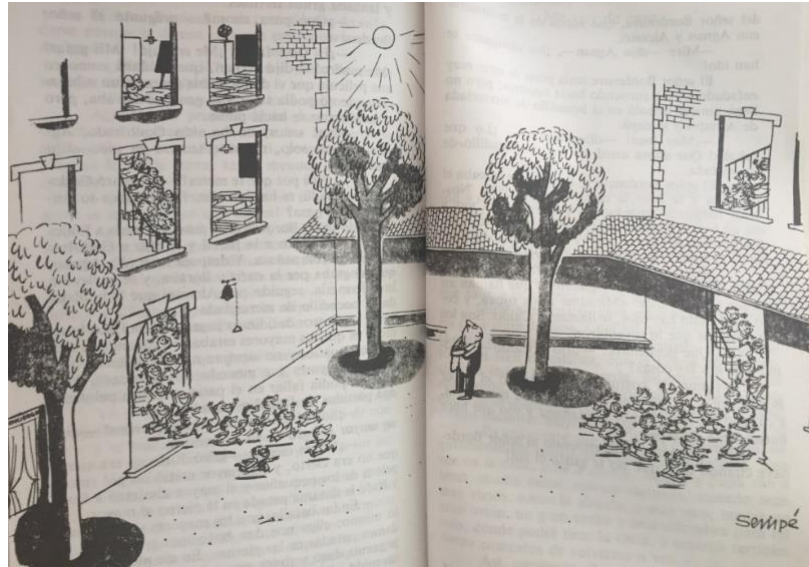


Ilustración 20 Extraída del episodio 'Al Señor Bodenave no le gusta el sol' (Gosciny & Sempé, 1993, pp. 130-131).

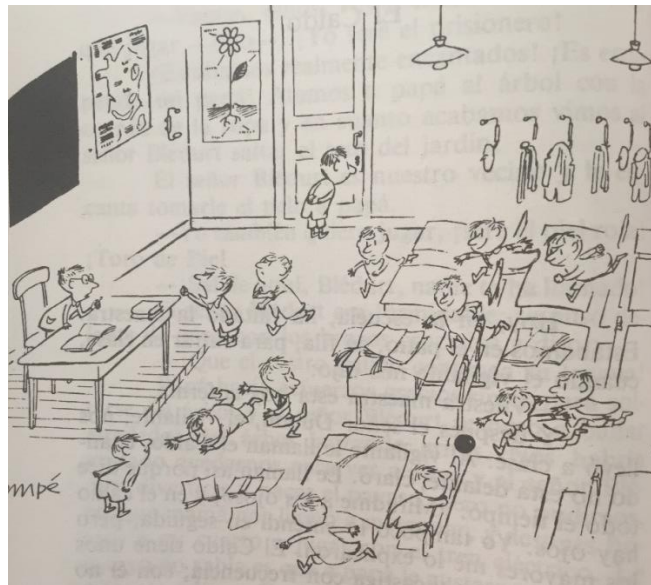


Ilustración 21 Extraída del episodio 'El Caldo' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 26).

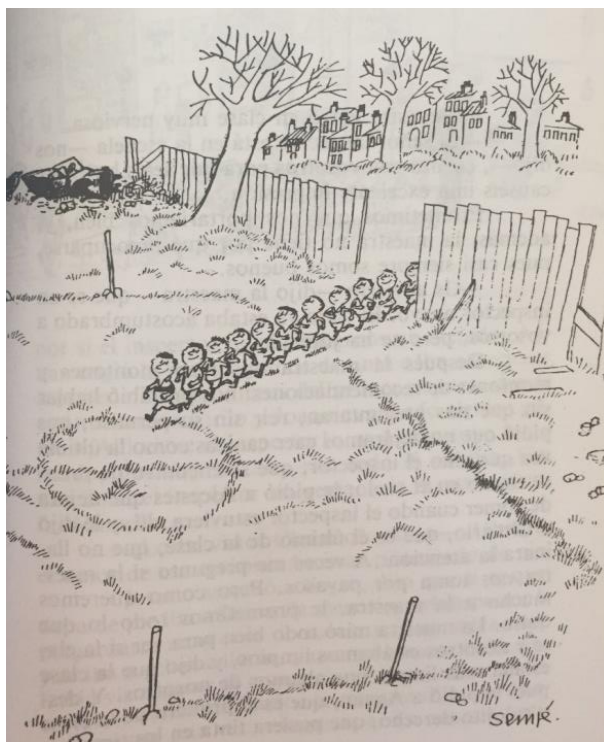


Ilustración 22 Extraída del episodio 'El fútbol'. (Goscinny & Sempé, 1993, p. 37).

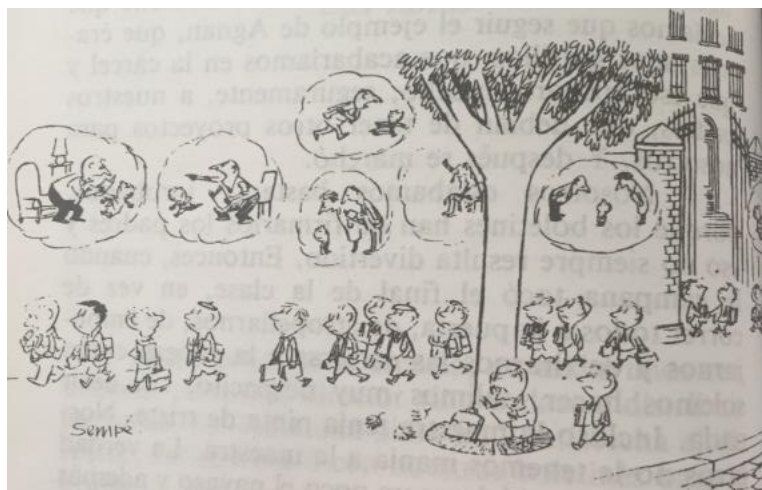


Ilustración 23 Extraída del episodio 'Las notas'. (Goscinny & Sempé, 1993, p. 68).



Ilustración 24 Extraída del episodio 'Los cowboys'. (Gosciny & Sempé, 1993, p. 23).

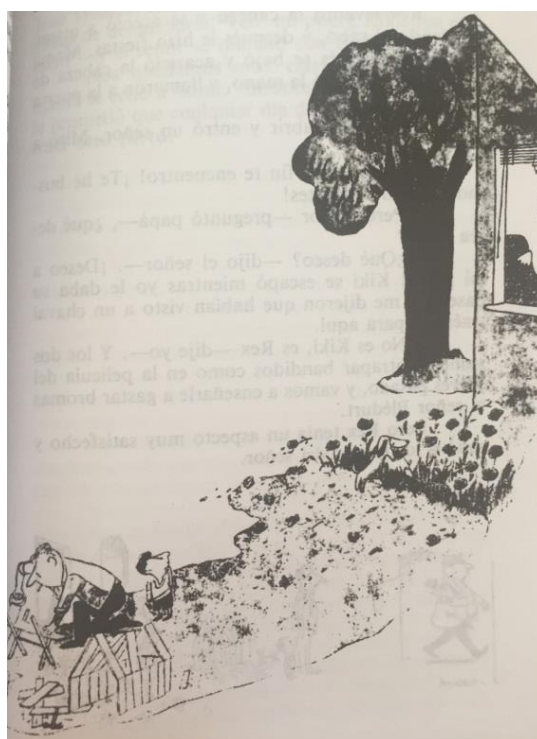


Ilustración 25 Extraída del episodio 'Rex'. (Gosciny & Sempé, 1993, p. 49).

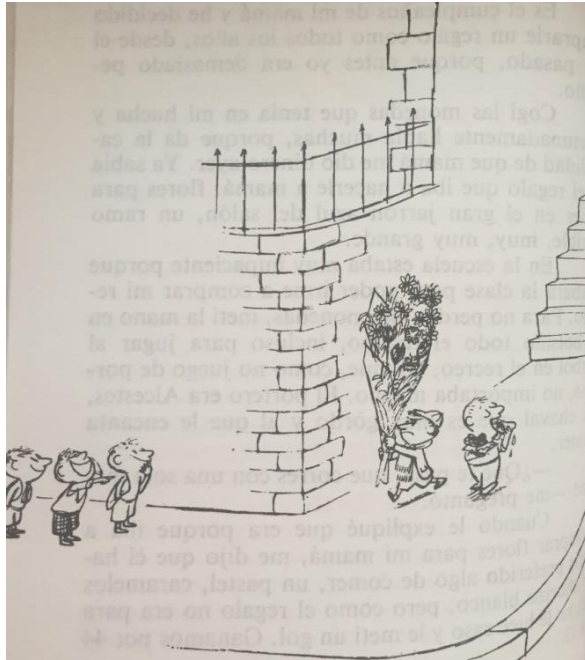


Ilustración 26 Extraída del episodio 'Un ramo de flores fenómeno'. (Goscinny & Sempé, 1993, p. 60).



Ilustración 27 Extraída del episodio 'Estoy enfermo', Alcestes (izq.) y Nicolás (der.) (Goscinny & Sempé, 1993, p. 107).



Ilustración 28 Extraída del episodio 'Me trato con Agnan' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 122).

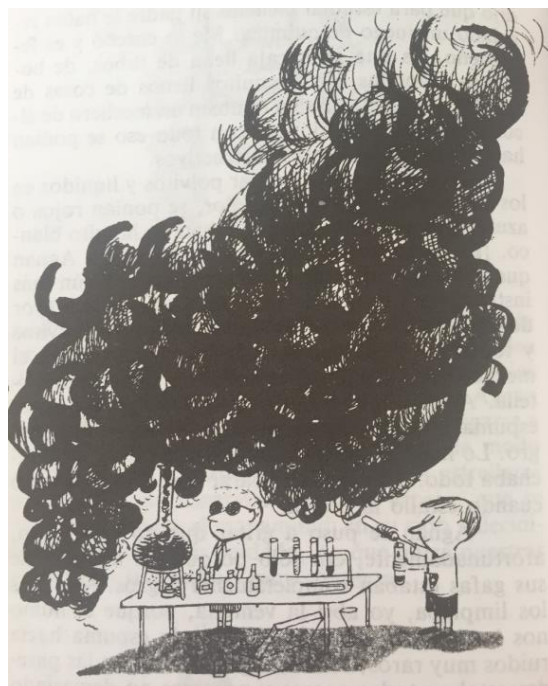


Ilustración 29 Extraída del episodio 'Me trato con Agnan', Agnan (izq.) y Nicolás (der.) (Gosciny & Sempé, 1993, p. 124).



Ilustración 30 Extraída del episodio 'Luisita' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 74).

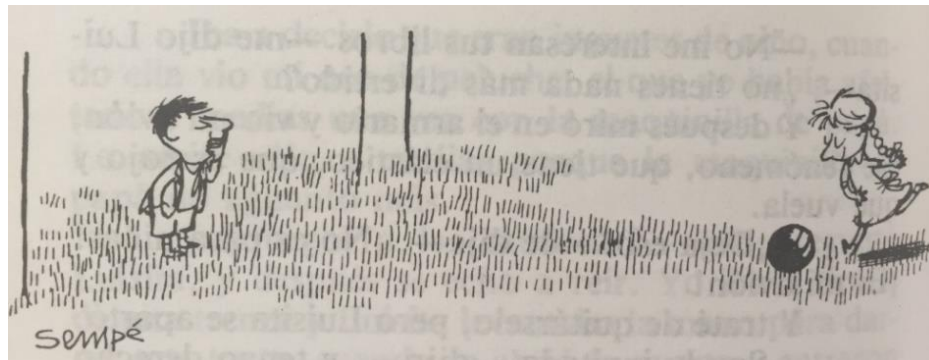


Ilustración 31 Extraída del episodio 'Luisita' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 76).



Ilustración 32 Extraída del episodio 'Luisita' (Goscinny & Sempé, 1993, p. 76).



Ilustración 33 Extraída del episodio 'Rex' (Goscinny & Sempé, 1993, p. 46).



Ilustración 34 Incluida en 'Estoy enfermo' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 109).



Ilustración 35 Extraída del episodio 'Estoy enfermo' (Gosciny & Sempé, 1993, p. 106).



Ilustración 36 Extraída del episodio 'La pasamos bomba' (Goscinny & Sempé, 1993, p. 117).