



**EL NIÑO-PERSONAJE EN LA LITERATURA
INFANTIL Y JUVENIL EUROPEA
DE MEDIADOS DEL SIGLO XX
(DESDE LOS AÑOS CUARENTA
HASTA PRINCIPIOS DE LOS SESENTA)**

**Una aproximación a los estudios culturales de
memoria desde la tematología comparatista**

Tesis doctoral realizada por

Silvia Núñez Vivar

Dirigida en cotutela por

**Dr. D. Hans Christian Hagedorn
(Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Letras)**

**Dr. D. Matei Chihaia
(Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften)**

**El niño-personaje en la literatura infantil y juvenil
europea de mediados del siglo XX (desde los años
cuarenta hasta principios de los sesenta)**

**Una aproximación a los estudios culturales de memoria desde
la tematología comparatista**

**Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der *Philosophie* im
Fachbereich A
Geistes- und Kulturwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal**

**vorgelegt von
Silvia Núñez Vivar
aus
Castellar de Santiago (Spanien)**

Wuppertal, im März, 2025

Esta tesis doctoral se ha impreso con financiación del Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), en el marco de la beca para tesis en cotutela “DAAD Forschungsstipendium – Bi-national betreute Promotionen / Cotutelle”.

Diese Dissertation wurde mit Mitteln des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im Rahmen des „DAAD Forschungsstipendiums - Bi-national betreute Promotionen / Cotutelle“ gedruckt.

Veó cómo el mundo se va convirtiendo poco a poco en un desierto, oigo cada vez más fuerte el trueno que se avecina y que nos matará, comparto el dolor de millones de personas y, sin embargo, cuando me pongo a mirar el cielo, pienso que todo cambiará para bien, que esta crueldad también acabará, que la paz y la tranquilidad volverán a reinar en el orden mundial. Mientras tanto tendré que mantener bien altos mis ideales, tal vez en los tiempos venideros aún se puedan llevar a la práctica...

Anne Frank, *Diario de Anne Frank* (2016, p. 367).

AGRADECIMIENTOS

Todo este trabajo no podría haberse llevado a cabo sin mis dos directores, Hans Christian Hagedorn y Matei Chihai. Hacia ellos va mi más sincero agradecimiento por todo cuanto me han apoyado, guiado y alentado en cada uno de mis pasos como doctoranda. Ich werde für alles immer dankbar sein.

Esta tesis doctoral ha sido financiada, principalmente, gracias al Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD – Servicio Alemán de Intercambio Académico), a través de una beca para tesis en cotutela, “DAAD Forschungsstipendium – Bi-national betreute Promotionen / Cotutelle” entre octubre de 2022 y septiembre de 2024. Al DAAD agradezco también su financiación para participar en la *Children’s Literature Summer School* de la Universidad de Amberes y en la *32nd European GSI Summer School* en Bonn, Bruselas y Luxemburgo.

Durante el primer año de este proyecto, recibí una “Beca de Formación para Doctorandos” de la Embajada de Italia en España. Gracias a ello, pude trabajar como becaria de la Facultad de Letras de la UCLM, dentro del Departamento de Filología Moderna, a cargo de la profesora Anna Scicolone, a quien agradezco profundamente su guía y enseñanza durante toda esta trayectoria. Gracias también a Lucia Mullari, mi compañera de despacho durante esos meses, por todo lo que vivimos y organizamos juntas. Por último, también quiero agradecer la financiación de la Bergische Universität Wuppertal a través de su beca de finalización para doctorandos, “Abschlussstipendium für Promovierende”, que me ha permitido llevar a buen puerto esta investigación durante sus últimos meses, incluida su defensa.

Gracias, desde el corazón, a todas las personas que me han acompañado en Wuppertal, Ciudad Real y en otros puntos geográficos durante estos años. A Susana y Sebas tengo que agradecerles que nos hayan arropado desde el principio y que se hayan convertido en nuestra familia en Alemania. Susana, gracias por ser mi compañera y mi amiga. Agradezco también a las profesoras Milagros de la Torre y Emilia Merino por su gran amabilidad y profesionalidad. Gracias a la profesora Carmen Ulrich por su generosidad y por la organización de nuestros *Talks with Taste* y otros eventos en la Kirche an der Uni. Deseo igualmente agradecer a mis profesores y profesoras de la Facultad de Letras de

Ciudad Real, de los que llevo aprendiendo tanto desde que comencé mis estudios de grado. Gracias también a mis colegas del Sprachlehrinstitut, por su amabilidad siempre.

Agradezco a todos/as los/as doctorandos/as y profesoras de LIJ que he conocido en distintos congresos y eventos, por todo lo que he aprendido de ellos y ellas. He descubierto que el campo de la literatura infantil y juvenil está lleno de gente muy especial con la que conectar tanto académica como personalmente es increíblemente sencillo. Mi gratitud más sincera va también para la profesora Johari Murray, por sus alentadores ánimos y consejos, así como para Elena y Gabriele: nos aguardan proyectos muy emocionantes en el horizonte.

Por supuesto, gracias a mis padres, por haberme apoyado incondicionalmente en cada decisión tomada, por su amor infinito y por su comprensión ante mis largas ausencias. Gracias a mis tíos, a mi primo Jesús y a mis abuelos. Gracias también a Popiti, por domesticarme y por ser para mí único en el mundo. Gracias a mis suegros por todo su cariño y apoyo. Gracias a todos y cada uno de mis amigos y amigas en España, por su amistad incondicional a través de la distancia.

Raúl, cualquier palabra no podría expresar todo lo que he de agradecerte. Eres la persona que ha sido testigo directo de cada logro y de cada fracaso... tú conoces bien los entresijos de esta tesis. Gracias por haber estado a mi lado y por ser mi compañero de vida.

Confeccionar esta tesis ha sido un proceso bonito y difícil a partes iguales. Bonito, porque no hay campo que me apasione más que el de la literatura infantil; difícil, porque la contextualización de las obras requiere enfrentarse a la realidad de niños con los que fueron extremadamente crueles. Eso me hace pensar que, hoy día, mientras redacto estas líneas, sigue habiendo niños y niñas sufriendo y pereciendo a causa de la guerra. Hacia todos ellos van mis pensamientos y mis ganas feroces de alcanzar un mundo en paz en el que cada niño y niña pueda vivir su infancia con alegría, amor, felicidad, cariño y respeto.

1. INTRODUCCIÓN	15
1.1. PLANTEAMIENTOS INICIALES	17
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENTE TESIS DOCTORAL	19
1.3. HIPÓTESIS	28
1.4. OBJETIVOS	28
1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	29
2. BASES Y CONCEPTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	31
2.1. LA TEMATOLOGÍA	31
2.1.1. Definición de tema y motivo: una relación dialéctica	33
2.1.2. El porqué de la tematología: los lazos interdisciplinarios entre el estudio de temas literarios y los estudios culturales	40
2.2. LOS ESTUDIOS CULTURALES DE MEMORIA.....	45
2.2.1. La memoria colectiva y la memoria cultural	45
2.2.2. La identidad colectiva	48
2.2.3. Los <i>lieux de mémoire</i> y los textos culturales. El caso del libro infantil <i>Le Tour de la France par deux enfants</i> en Francia	51
2.2.4. La literatura infantil como lugar de memoria en Europa: de los preceptos neohistoricistas a la literatura como <i>médium</i> de la memoria colectiva.....	55
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	61
3.1. LOS ESTUDIOS DE MEMORIA EUROPEA, IDENTIDAD EUROPEA Y LITERATURA INFANTIL	61
3.2. EL ESTUDIO DE TEMAS Y MOTIVOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y EL NIÑO-PERSONAJE EN LAS OBRAS DEL CORPUS	68
3.3. REVISIÓN CONTEXTO-LITERARIA: EVOLUCIÓN DEL NIÑO-PERSONAJE EN LA LIJ ALEMANA, ESPAÑOLA, BRITÁNICA Y FRANCESA	72
3.3.1. La literatura infantil anterior al siglo XVIII	73
3.3.2. Siglo XVIII	77
3.3.3. Siglo XIX	81
3.3.4. Siglo XX	90
4. ANÁLISIS TEMATOLÓGICO.....	107
4.1. LA ORFANDAD.....	109
4.2. LA FAMILIA	126

4.3. EL HOGAR	135
4.4. EL CONFLICTO ENTRE LOS NIÑOS-PERSONAJE Y LOS PERSONAJES ADULTOS.....	163
4.4.1. La incompreensión.....	167
4.4.2. La degradación.....	183
4.4.3. Conclusión	201
4.5. LOS ESPACIOS NATURALES	204
4.6. LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS-PERSONAJE Y LOS PERSONAJES ANIMALES	233
4.6.1. La transformación y la ayuda.....	234
4.6.2. El entendimiento y la compañía.....	255
4.6.3. Conclusión	262
4.7. LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS-PERSONAJE Y EL PERSONAJE LIMÍTROFE	264
4.7.1. La facilitación de un objetivo	267
4.7.2. El acompañamiento y la confianza	276
4.7.3. Conclusión	285
4.8. EL VIAJE.....	287
4.9. LA DIVERSIÓN	293
4.10. LA RELIGIÓN	298
4.11. LA MUERTE	305
4.12. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS TEMATOLÓGICO	317
5. LAS INTERRELACIONES ENTRE EL ANÁLISIS TEMATOLÓGICO Y LOS ESTUDIOS CULTURALES DE MEMORIA.....	323
5.1. LAS CONSECUENCIAS DE LA ORFANDAD: EL ABANDONO DEL HOGAR, LA EXPLORACIÓN DEL ESPACIO NATURAL Y LA BÚSQUEDA DE UNA FAMILIA	324
5.1.1. Las evacuaciones y el <i>Kindertransport</i>	325
5.1.2. Intersecciones entre orfandad, hogar y espacios naturales	328
5.1.3. Adopciones y familia: desarraigo y pertenencia.....	333
5.2. EL CONFLICTO CON EL MUNDO ADULTO Y LA RELACIÓN CON EL MUNDO ANIMAL: LOS NIÑOS, LA ESPERANZA DEL FUTURO.....	340
5.2.1. La tiranía hacia la infancia y los gobiernos totalitarios, principales amenazas	341
5.2.2. El Principito, Marcelino, Gatzo y la idealización de la infancia y la naturaleza	348

5.3. EL VIAJE, LA DIVERSIÓN, LA RELIGIÓN, LA MUERTE: ENTRE EL ESCAPISMO Y EL APRENDIZAJE	349
5.3.1. Los juegos, clave para el mantenimiento del mundo infantil en la Europa (post)bélica	349
5.3.2. La fantasía y la imaginación: las novelas como fuente de diversión	352
5.3.3. La religión y la muerte: las novelas como fuente de educación	355
5.3.4. Más allá del texto: traducciones y adaptaciones más importantes de las obras analizadas.....	359
5.4. DISCUSIÓN: ¿LAS OBRAS COMO LUGARES DE MEMORIA EUROPEOS?	366
5.4.1. Retomando el punto de partida neohistoricista. Influjos entre texto y contexto.....	366
5.4.2. Las obras analizadas como textos culturales y textos vinculantes	368
5.4.3. Las novelas como lugares de memoria europeos: la identidad colectiva y la circulación de la memoria.....	371
6. CONCLUSIONES	377
7. BIBLIOGRAFÍA	383
8. ANEXOS.....	425
9. ZUSAMMENFASSUNG AUF DEUTSCH	429

1. INTRODUCCIÓN

Escribía Paul Hazard en su obra *Les livres, les enfants et les hommes*, datada de 1932, que los libros infantiles “entretiennent le sentiment de la nation: mais ils entretiennent aussi le sentiment de l’humanité. Ils décrivent la terre natale avec amour: mais ils décrivent aussi les terres lointaines où vivent nos frères inconnus” (p. 230). El comparatista francés, que fue el primer académico en escribir sobre literatura infantil en términos internacionales (O’Sullivan, 2006, p. 24), reivindicó el poder de las obras para niños en materia de apertura hacia nuevos saberes más allá de la frontera nacional; todo ello en la década de los treinta, cuando la literatura infantil y juvenil¹ no gozaba de la atención que alcanza actualmente en la investigación académica. Hoy en día, el espíritu conciliador de Hazard sigue vivo en el ámbito europeo, pues la LIJ constituye una herramienta versátil para promover la comprensión transnacional en nuestro continente: en un espacio plural y multilingüe como lo es Europa, atravesado por conflictos comunes y diferencias y similitudes sociales, las obras para niños alimentan el intercambio literario y cultural, ayudándonos a difuminar fronteras y a construir el relato común europeo.

Así pues, esta tesis doctoral recoge el legado comparatista de Hazard, y tiene como principal objetivo realizar una aportación a los estudios culturales de la memoria en el

¹ Abreviado como LIJ, engloba aquellas obras destinadas a la infancia (literatura infantil para niños de 0-13 años, como cuentos, novelas y obras gráficas/*picturebooks*), así como aquellas dirigidas a un público más adolescente (literatura juvenil para jóvenes a partir de 13 años, como novelas y cómics; este género empezó a desarrollarse sobre todo a partir de la década de los sesenta en Estados Unidos, con el auge de la cultura *teenager*). También puede manejarse los términos de literatura infantil y literatura juvenil por separado (por ejemplo, la diferencia entre un cuento ilustrado y la saga *Harry Potter* sí queda clara), aunque se prefiere hablar de LIJ al referirse a novelas infantiles –como es el caso en esta tesis doctoral–, ya que los confines entre las edades de los potenciales lectores pueden ser a veces inciertos en algunas novelas. Asimismo, la definición, los límites y las características de la literatura infantil y juvenil no están del todo claros, y ha existido tradicionalmente un debate en torno a ello que se mantiene hoy en día (Rose, 1984; Nodelman, 2008; Nikolajeva, 2015). Aunque somos conscientes de esta discusión, de cara a nuestra tesis preferimos acercarnos a una definición más estable y clara de la LIJ: al estar destinada a un público infantil y/o juvenil, su lenguaje y sus argumentos son más sencillos; su estructura es más clara y sigue esquemas convencionales; hay una cierta tendencia moralista; y existe una marcada presencia del protagonista infantil/juvenil (McDowell, 1973; Alfaya Lamas, 2009). En las novelas juveniles, la narración es más extensa, y el lenguaje también es más complejo. Las obras de nuestro corpus fueron concebidas para niños; hoy en día, no obstante, son novelas infantiles igualmente leídas por un público más mayor (este es el caso, por ejemplo, de las obras de C. S. Lewis y Michael Ende). Por lo tanto, teniendo todo ello en cuenta, preferimos hablar de literatura infantil y juvenil (LIJ) al referirnos a las obras del corpus en nuestro estudio. No obstante, también nos referiremos a menudo a la literatura infantil y la literatura juvenil por separado, sobre todo en la revisión contexto-literaria de la evolución niño-personaje, donde explicaremos el origen de los libros para niños en Europa. Como veremos en dicho apartado, el género de la literatura infantil emergió en el siglo XVIII; la literatura juvenil como tal, por su parte, encontró su auge a partir de la segunda mitad del siglo XX.

marco europeo desde el campo de la literatura infantil y juvenil comparada. Se trata de un trabajo interdisciplinar localizado, en primer lugar, en el ámbito de los estudios comparados de literatura infantil y juvenil (O'Sullivan, 2004, 2005, 2011). Nuestro objeto de análisis es el niño-personaje en ocho novelas infantiles y juveniles enmarcadas entre la década de los cuarenta y principios de los sesenta en España, Alemania, Reino Unido y Francia, y la metodología que emplearemos será la tematología, partiendo de los enfoques de Raymond Trousson (1981), Cristina Naupert (2001), Anna Trocchi (2002) y Luz Aurora Pimentel (1993, 2012). Las novelas seleccionadas para la composición del corpus son las siguientes:

- España: *Antoñita la fantástica* (Borita Casas, 1948) y *Marcelino Pan y Vino* (José María Sánchez-Silva, 1952).
- Alemania: *Das doppelte Lottchen* (Erich Kästner, 1949) y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (Michael Ende, 1960).
- Francia: *Le Petit Prince* (Antoine de Saint-Exupéry, 1943) y *L'Enfant et la Rivière* (Henri Bosco, 1945).
- Reino Unido: *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (C. S. Lewis, 1950) y *James and the Giant Peach* (Roald Dahl, 1961).

El análisis temático desvelará qué significado adquieren en estas obras los niños-personaje, configurados bajo el telón de fondo de la Segunda Guerra Mundial y el franquismo y nacidos en un periodo especialmente crítico para la construcción de la memoria europea. Así pues, las conclusiones del análisis temático del niño-personaje se hilarán posteriormente con los postulados sobre los estudios de memoria en la óptica de Pierre Nora (1989), Jan y Aleida Assmann (1995, 2021) y Astrid Erll (2010, 2011a, 2017) en el contexto europeo. De esta forma, pretendemos descubrir cómo las novelas de nuestro corpus, en tanto que producciones culturales nacidas en un tiempo esencial para la formación de la memoria europea en la actualidad, pueden funcionar como textos culturales y lugares de memoria europeos que nos sirvan para acercarnos a nuestro pasado común, comprenderlo y reflexionar sobre él en nuestros días.

1.1. Planteamientos iniciales

Las raíces de esta investigación se sitúan en un trabajo anterior, mucho más limitado², en el que se llevó a cabo un análisis temático de los niños-personaje de las novelas británicas y francesas del corpus de la presente tesis; todo ello enmarcado en las fases del monomito de Campbell. El objetivo fundamental se centraba entonces en comprobar cómo el monomito y el análisis temático pueden coexistir en el análisis literario comparatista de literatura infantil y juvenil, con el fin de descubrir qué simbolismo adquieren los protagonistas a través de sus acciones y qué ideología implícita autoral se encuentra sumergida dentro de la narración, ya que se trata de obras enmarcadas en un periodo especialmente convulso en Europa (1940-1960). En este estudio se descubrió cómo el contexto (post)bélico fue extremadamente importante para la confección de los protagonistas infantiles analizados: tras haber experimentado los horrores de la Segunda Guerra Mundial, los autores franceses y británicos vieron en la infancia la posibilidad de proyectar sus esperanzas de futuro, a la vez que dejaban entrever en sus protagonistas infantiles una añoranza por el idílico pasado perdido.

A partir de este primer trabajo, se contempló la posibilidad de extender la investigación comparatista e incluir textos de más países europeos, enmarcados en la misma época, para ver de qué manera podría funcionar un estudio de literatura comparada en una mayor dimensión transnacional y qué diferencias y similitudes podrían encontrarse. Estas reflexiones se produjeron en un proceso de intercambio académico europeo, concretamente en el ámbito español-alemán³, lo que alimentó mi inquietud intelectual hacia la cuestión de la literatura infantil y juvenil de (post)guerra en España y Alemania. Dicha inquietud sería el germen de esta tesis doctoral, que se ha desarrollado en cotutela entre la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Wuppertal, en el flujo de una cooperación e intercambio constantes.

² Mi TFM (Trabajo de Fin de Máster, 2021) se titulaba “Análisis y comparación del niño-personaje en la literatura infantil: *Le Petit Prince*, *L'Enfant et la Rivière*, *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y *James and the Giant Peach*”. Dirigido por las profesoras Montserrat Morales Peco y Beatriz González Moreno, fue el trabajo final para el Máster de Investigación en Letras y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha.

³ Me encontraba disfrutando entonces de una estancia “Erasmus Prácticas” en la Facultad de Humanidades y Estudios Culturales (Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Fach Romanistik) de la Universidad de Wuppertal, en el marco del Máster de Investigación que me encontraba finalizando en ese momento. Es aquí cuando tomé contacto con el codirector de esta tesis en Alemania, el profesor Matei Chihaia, quien me introdujo en las teorías sobre estudios culturales de memoria de la escuela alemana.

Así pues, son varias las confluencias que dieron paso al planteamiento inicial de este proyecto y, *a posteriori*, a la idea de esta investigación. En primer lugar, se partió de la base de que el contexto acotado de cara a la tesis, mediados del siglo XX, tenía un gran potencial de desarrollo a nivel europeo transnacional: la sombra de la Segunda Guerra Mundial podría calar en la configuración de niños-personaje de literatura infantil y juvenil de otros países, y la inclusión de obras españolas, perfiladas bajo la censura franquista, aportaría una riqueza muy interesante. La propuesta de un estudio de literatura comparada aplicado a niños-personaje de obras de cuatro países europeos resultaba ciertamente ambiciosa (pues se manejarían ocho obras en total, procedentes de Francia, Reino Unido, España y Alemania), y la acotación, la organización y el análisis de los motivos derivados del tema supondrían todo un reto comparatista.

En segundo lugar, este espíritu literario europeo se impregnó entonces de la influencia germana acerca de la interrelación entre estudios literarios y estudios culturales; concretamente, nos referimos a los estudios culturales de la memoria, en la onda de Jan y Aleida Assmann y Astrid Erll. Nos interesaban las investigaciones que versan sobre cómo la literatura puede llegar a convertirse en un medio para comprender la memoria colectiva; cómo las producciones culturales nacidas en un espacio histórico turbulento (como es el caso de las obras de literatura infantil y juvenil publicadas a mediados del siglo XX en Europa) pueden considerarse engranajes de una memoria cultural que transmita esa colectividad, esos ecos de un pasado en común; cómo dichos engranajes pueden recuperarse, estudiarse y ser devueltos a la actualidad. Erll (2011a, 2017) nos habla de la literatura como *médium* de la memoria colectiva y de su doble función: contribuye tanto a la reflexión de la memoria (*Gedächtnisreflexion*) como a su construcción (*Gedächtnisbildung*). Dentro de los confines de Europa, la presencia de una memoria colectiva europea, transmitida a través de sus producciones culturales (la memoria cultural), nos hace pensar también en la presencia de una identidad colectiva, es decir, esa colectividad que hereda dichas producciones culturales y que es responsable de ponerlas en valor y funcionamiento⁴.

⁴ Las definiciones sobre memoria cultural, memoria colectiva, identidad colectiva y el resto de los conceptos que utilizaremos en esta tesis sobre los estudios culturales de memoria se explicarán con detalle en el capítulo de las bases y conceptos teórico-metodológicos.

Estos últimos planteamientos se enmarcan en las investigaciones realizadas hoy día sobre la cuestión de la memoria colectiva europea: se hace hincapié en la importancia de construir una narrativa compartida en Europa que nos ayude a comprender nuestras sociedades actuales y a reconstruir su memoria a partir de elementos comunes, como las experiencias históricas a escala transnacional, los grandes retos y proyectos, y las crisis y conflictos que han tenido que afrontar las comunidades europeas (Sindbæk Andersen y Törnquist-Plewa, 2017). En este respecto, la literatura europea comparada, sobre todo aquella enmarcada en periodos clave de nuestra historia colectiva reciente, puede desempeñar un papel crucial en la creación de la memoria europea: ¿qué nos dice sobre ese pasado y cómo lo cuenta? ¿Qué similitudes y diferencias encontramos entre países? ¿Cómo ello puede nutrir la identidad colectiva europea? Las obras de literatura infantil y juvenil que contemplamos para nuestro corpus, debido a su papel fundamental en la formación y desarrollo de las sociedades en un momento especialmente complicado, podrían ser definitivamente portadoras de un gran patrimonio histórico para comprender ese pasado común. Esto nos llevó también a plantearnos una última cuestión: ¿podrían ser consideradas lugares de memoria, en términos de Pierre Nora?⁵.

A partir de estos planteamientos iniciales surge la principal pregunta de investigación que dio vida a esta tesis doctoral: ¿Pueden las novelas infantiles y juveniles de nuestro corpus, al ser analizadas desde el prisma de la literatura comparada, contribuir a los estudios culturales de la memoria en el plano europeo? ¿De qué forma son capaces de transmitir y nutrir el relato transnacional que buscamos en común? Y, en última instancia, ¿podríamos considerar las obras estudiadas lugares de memoria europeos?

1.2. Justificación de la presente tesis doctoral

La época delimitada en el estudio de esta tesis, entre la década de los cuarenta y principios de los sesenta del siglo XX, resulta de gran trascendencia histórica para

⁵ Como explicaremos en el capítulo de las bases y conceptos teórico-metodológicos, Pierre Nora ofrece un ejemplo de obra infantil como lugar de memoria en Francia: *Le Tour de la France par deux enfants* (escrita por Augustine Fouillé bajo el pseudónimo de G. Bruno en 1877), texto que volvió en repetidas ocasiones a los ciclos de la memoria en el país: fue una obra que leyeron los niños franceses del siglo XIX y que después se volvió a reeditar en varias ocasiones a lo largo del siglo XX. A partir de ahí, otras voces han destacado el aspecto conmemorativo de la literatura infantil y juvenil, planteándolas como lugares de memoria (Krips, 1997), algo que retomaremos en profundidad en el capítulo teórico-metodológico y en el estado de la cuestión.

Europa, y, por lo tanto, para el estudio de su memoria e identidad colectivas. En 1945, después del fin de la Segunda Guerra Mundial, el continente quedó en ruinas, y los interrogantes sobre el futuro europeo estaban en el aire. Sin embargo, una idea había quedado subyacente entre la población: debía evitarse una Tercera Guerra Mundial. El resultado más relevante de este pensamiento se tradujo después en la configuración de la Unión Europea⁶, pensada para evitar futuras guerras en el continente a través del control económico de sus países miembros. Con ello se pretendía iniciar un ambicioso proceso para restaurar la paz, la seguridad y la democracia, creando así un espacio próspero e igualitario en el que la ciudadanía en Europa quedara bajo el abrigo del proceso y la conciliación.

No obstante, esa utopía europea quedaba todavía lejos en la década de los cuarenta: la Guerra Fría (1947-1991) y el comienzo de la dictadura franquista en España (1939-1975) marcarían el devenir de los países en los que nos enfocamos en esta tesis. Por lo tanto, las décadas de los cuarenta y los cincuenta siguieron atravesadas por la destrucción económica, política y moral que dejaron tras de sí los recientes conflictos bélicos, de los cuales comenzaban a emanar un trauma colectivo y una sociedad polarizada (y, en el caso de España, una ciudadanía sujeta al franquismo; concretamente, al Primer Franquismo, que duró hasta 1960); sin embargo, también estaba latente el deseo común de construir un futuro unido y pacífico en toda Europa. Se trata, pues, de lo que aquí denominamos un *tiempo de inflexión europeo* muy importante para comprender por qué debemos reivindicar los valores democráticos que hoy disfrutamos en la actualidad. En este sentido, la literatura infantil y juvenil nacida en esa época constituye una gran herencia cultural que todavía está siendo rescatada hoy en día; especialmente en un nivel transnacional.

⁶ Las raíces de la Unión Europea (UE) las encontramos en la Declaración Schuman, en 1950. Se trata de un discurso pronunciado por Robert Schuman (entonces ministro francés de Asuntos Exteriores), quien presentó una idea innovadora para construir un futuro común en el que los países europeos tuvieran que gestionar juntos la producción de acero y carbón; de ahí nació el Tratado de París de 1951, estableciéndose así la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (firmado por Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos). La Unión Europea como tal se consolida más tarde, en el año 1992, a través del Tratado de Maastricht. En lo referido a la memoria europea, podemos decir que no se limita a la memoria de los países de la UE o a la memoria de la UE en sí, sino que se entiende como la memoria colectiva de todo el continente europeo. No obstante, como mencionaremos más adelante en esta tesis, la defensa de la cultura y los valores europeos es muy importante para la agenda de la UE, y se ha reivindicado legalmente desde las instituciones en múltiples ocasiones. También se han financiado proyectos sobre el estudio de la memoria y la identidad europeas en los últimos años, así como investigaciones transnacionales sobre literatura infantil y juvenil en Europa. De todo esto hablaremos más adelante, en el capítulo del estado de la cuestión.

Así pues, este clima (post)bélico se reflejó en la literatura infantil y juvenil de España, Alemania, Reino Unido y Francia y, más específicamente, en la construcción de sus personajes infantiles (Brown, 2008; García Padrino, 2018). Sin embargo, a partir de la década de 1960 –especialmente después de 1965–, empezó a haber un cambio progresivo en los temas tratados en la literatura infantil. Por ejemplo, los textos inmediatamente posteriores a la guerra en Alemania estaban dominados por un discurso amable y solían terminar con un final feliz; esta situación cambió hacia finales de la década de los sesenta, época en la que la literatura infantil y juvenil experimentó un gran cambio de paradigma, pues se trataban temas más orientados a los problemas sociales (Pasuch, 2023, p. 215), algo que también ocurrió en Francia y Reino Unido. En el caso de España, el final de la década de los sesenta también marcaría el comienzo de la “Edad de Oro” de la literatura infantil, que traería consigo una renovación de temas y personajes (García Padrino, 2018, pp. 191-192), y el aparato censor dejó de ser tan fuerte como lo era en la década de los cuarenta.

Las novelas de nuestro corpus nacen en este *tiempo de inflexión europeo* que mencionábamos anteriormente, y presentan una serie de características acordes al canon nacional de literatura infantil y juvenil inmediatamente posterior a la guerra. Además, tuvieron una determinada proyección cultural y social en sus países, e influenciaron en la educación y el entretenimiento para los niños y jóvenes de esa época de distintas formas. Esto último es relevante para el campo de los estudios culturales de la memoria, ya que, al ser obras conocidas por gran parte de la población, pueden pasar a formar parte de su memoria colectiva. Por otra parte, han sido leídas, estudiadas y analizadas no solamente en las décadas posteriores a su publicación, sino también recientemente; por lo tanto, tienen su eco en la actualidad. Sus protagonistas infantiles también se han analizado desde distintos ángulos (como veremos en detenimiento en el capítulo del estado de la cuestión), y ciertas investigaciones enmarcan sus características, precisamente, dentro del tiempo posbélico europeo que tratamos en esta tesis. A continuación, nos detendremos en cada una de ellas para ver con más detalle por qué forman parte de nuestro corpus.

En España, el éxito de *Antoñita la fantástica* (Borita Casas, 1948)⁷ y *Marcelino Pan y Vino* (José María Sánchez-Silva, 1952)⁸ fue absoluto. Sus protagonistas infantiles, Antoñita y Marcelino, coquetearon entre el texto literario y otros soportes culturales, como programas radiofónicos muy populares –en el caso de Antoñita– y películas de gran trascendencia europea e internacional –en el caso de Marcelino–; ambos acompañaron y entretuvieron no solamente a las pequeñas generaciones españolas, sino también a padres y familias enteras. Resulta inviable obviar estas novelas y sus niños-personaje al hablar de la historia de la literatura infantil y juvenil española, especialmente en la época del franquismo (García Padrino, 2018). Antoñita adquirió tal notoriedad en la sociedad española que su autora, Borita Casas, continuó publicando una quincena de secuelas más, hasta el año 1973⁹. Por su parte, Marcelino obtuvo un gran éxito fuera de nuestras fronteras, sobre todo gracias a la cinta de 1955 de Ladislao Vajda. Además, hay que subrayar que Sánchez-Silva obtuvo el Premio Hans Christian Andersen en 1968, siendo el único escritor español en la lista hasta la fecha¹⁰. El carácter costumbrista y realista de las novelas, sobre todo en *Antoñita la fantástica*, así como la cuestión de la censura eclesiástica, hacen de ambas novelas dos candidatas ideales para el estudio comparatista que planteamos en este trabajo.

En el caso de Alemania, las novelas escogidas también han gozado de una gran repercusión dentro y fuera de las fronteras germanas. Tanto *Das doppelte Lottchen* (Erich Kästner, 1949)¹¹ como *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (Michael Ende, 1960)¹²

⁷ Cuenta la historia de Antoñita, una niña de aproximadamente siete años que vive con su familia en el barrio de Salamanca, Madrid, en la década de los cuarenta. A lo largo de las páginas, Antoñita nos relata en primera persona sus peripecias cotidianas a través de su visión infantil.

⁸ Se trata del relato de Marcelino, un niño huérfano que es adoptado por unos franciscanos cuando es un bebé. Marcelino se cría en el convento; un día, descubre a Jesucristo crucificado en el desván y decide alimentarlo a escondidas de los frailes. Debido a su bondad, Jesucristo le concede a Marcelino, ya al final de la historia, el deseo de ir a ver a su madre al cielo.

⁹ Estas secuelas narran el crecimiento de la protagonista, por lo que podríamos considerar la serie de *Antoñita* como un *Bildungsroman*.

¹⁰ Conocido a veces como el “Premio Nobel de Literatura Infantil”, se trata del premio más prestigioso en materia de literatura infantil y juvenil, otorgado desde 1956 por la Organización Internacional del Libro Juvenil. Años más tarde, en 1975, Gloria Fuertes obtuvo la Mención de honor por su obra *Cangura para todo* (1968).

¹¹ Cuenta la historia de dos gemelas, Luise y Lotte, que fueron separadas cuando eran pequeñas y que no saben de la existencia de la otra; viven con la madre y el padre, respectivamente. Cuando se conocen en un campamento de verano y descubren que son gemelas, deciden intercambiarse con el fin de conocer a su otro progenitor y, más adelante, reunir a su familia.

¹² Es el relato de Jim Knopf, un niño negro huérfano adoptado por los habitantes de Lummerland, una pequeña isla gobernada por un rey. Cuando crece, Jim parte en viaje con Lukas el maquinista y su locomotora Emma; al final de la historia, y después de vivir múltiples aventuras, descubren Kummerland,

han sido llevadas al cine y otros soportes audiovisuales y traducidas en múltiples lenguas, convirtiéndose en dos de las obras infantiles más relevantes de la época posbélica; sus autores, además, son dos de los escritores alemanes de literatura infantil y juvenil más importantes de todos los tiempos. No obstante, lo más interesante de estas novelas de cara a nuestro trabajo reside en su temática y sus personajes infantiles: por un lado, el divorcio y el trauma infantil que Kästner plantea en sus hojas resultan muy sugerentes para el estudio de la época que nos atañe, ya que la cuestión de la familia adquirió especial envergadura en aquel tiempo. Por otro, el carácter y los atributos físicos del protagonista de Ende son absolutamente reveladores ya *a priori*, pues se entrevé en toda la obra una declaración de intenciones para desacreditar todo el artefacto ideológico heredado del nazismo (Voss, 2009). Ambas obras también han sido estudiadas desde el marco de la época posterior a la Segunda Guerra Mundial en Alemania, como veremos en el capítulo del estado de la cuestión, y siguen estando muy presentes entre las lecturas actuales de niños y jóvenes¹³.

En Francia, *Le Petit Prince* (Antoine de Saint-Exupéry, publicada por primera vez en Estados Unidos en 1943) vio la luz en 1945 en tierras galas¹⁴, mismo año en el que también nació nuestra segunda obra francesa, *L'Enfant et la Rivière* (Henri Bosco, 1945)¹⁵. Ambas obras han disfrutado de una gran trascendencia en Francia, y fueron ávidamente leídas por los niños y jóvenes durante la segunda mitad del siglo XX. El éxito del protagonista de Saint-Exupéry sigue siendo mundial: es la segunda obra más traducida

el País de los Dragones, donde los dragones tienen aprisionados a niños. Jim se convierte en el héroe de la historia al rescatarlos y fundar Nuevo Lummerland.

¹³ Y también son obras muy presentes en la sociedad alemana actual, fuera del marco de la lectura; por ejemplo, en el caso de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, se abrió un debate sobre ciertos comentarios o palabras en la obra para referirse al color de piel de Jim Knopf, así como acerca de las ilustraciones utilizadas para el protagonista en ciertas portadas clásicas, donde se ensalza el grosor de labios del niño-personaje. En el año 2024, la editorial alemana Thienemann publicó una nueva edición de la obra de Ende en la que, entre otras cosas, se omite la palabra *schwarz* (“negro”) en varias ocasiones (como cuando, por ejemplo, los habitantes de Lummerland, al abrir el paquete en el que se encuentra Jim Knopf al principio de la historia, se asombran al encontrarse con un “niño negro pequeño” – escena que analizaremos en esta tesis doctoral). Asimismo, Jim Knopf tiene los labios más finos en las ilustraciones, y ya no dispone de su pipa de fumar como en ediciones clásicas. En esta tesis, no obstante, trabajaremos con el texto original de Ende.

¹⁴ Cuenta la historia del Principito, un niño que vive en su asteroide B612 y que inicia un viaje por distintos planetas hasta llegar a la Tierra. Después de su aprendizaje decide volver a su asteroide, ya que se da cuenta de que tiene una responsabilidad con su rosa, a la que había dejado sola al partir.

¹⁵ Bosco nos relata la historia de Pascalet, que vive en el campo con su familia y que siente un deseo irrefrenable por bajar al río, algo que sus padres le prohíben. Sin embargo, Pascalet desobedece un día dicha prohibición, cruza el río y va a las islas que hay más allá, donde conoce a Gatzo, un niño huérfano *bohémien*. Juntos descubren la vida y los peligros en la naturaleza, además de conocer a otra niña huérfana, Hyacinthe. Al final, Gatzo es adoptado por la familia de Pascalet.

de la historia, y no solamente es ya un clásico de literatura infantil, sino que también se considera un clásico de la literatura universal cuyos valores, además, pueden aplicarse en las escuelas hoy en día (Fernández Soto, 2011). El Principito y los personajes infantiles de Bosco, Pascalet, Gatzó y Hyacinthe, tienen en común una estrecha relación con la naturaleza, una cuestión muy importante en la literatura infantil y juvenil francesa posterior a la Segunda Guerra Mundial y que se mantuvo más o menos hasta la renovación literaria que surgió a partir de la década de los sesenta. Por lo tanto, debido a la temática, la relevancia y el renombre de ambas obras y ambos escritores para la historia y la memoria de los franceses, las novelas de Saint-Exupéry y Bosco resultan idóneas para poder acercarnos al estudio de esa época en el país.

Por último, en Reino Unido, *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (C. S. Lewis, 1950)¹⁶ y *James and the Giant Peach* (Roald Dahl, 1961)¹⁷ forman parte del canon clásico de la literatura infantil y juvenil británica; incluso podríamos atrevernos a relacionarlas con el canon de literatura infantil universal, debido a la gran influencia que ambas obras han ejercido desde su aparición. Los hermanos Pevensie y James, los protagonistas infantiles de las historias, también han traspasado varias veces el papel para saltar a otros soportes, concretamente cinematográficos. La temática del escapismo y del descubrimiento de otros mundos, así como la presencia de la magia y la aventura –temas muy importantes en el canon de la literatura infantil y juvenil británica– son centrales en las obras. El drama de los bombardeos y el éxodo infantil que ocurrió en la Segunda Guerra Mundial en Reino Unido aparecen reflejados explícitamente en la obra de Lewis, ya que los Pevensie deben abandonar su hogar en la ciudad para trasladarse al campo, a la casa del Profesor, donde encontrarán el armario que les conducirá a Narnia. Por otra parte, James también pierde a sus padres al comienzo de la historia, aunque por otras razones. En la actualidad, la lectura y el estudio de estas obras sigue totalmente viva entre niños, jóvenes e investigadores de literatura infantil¹⁸.

¹⁶ Es el relato de Lucy, Susan, Edmund y Peter Pevensie, cuatro hermanos que son evacuados a casa del Profesor debido a los bombardeos en las ciudades durante la Segunda Guerra Mundial. En la mansión del Profesor descubren el armario que conduce a Narnia, un mundo mágico donde vivirán múltiples aventuras.

¹⁷ Cuenta la historia de James, un niño huérfano que es adoptado por sus tías, quienes lo maltratan sin piedad. Un día, tras recibir unos polvos mágicos de un misterioso anciano y derramarlos en el jardín, James encuentra un melocotón gigante, habitado por unos insectos antropomórficos muy simpáticos. Gracias al melocotón gigante y sus insectos, James consigue escapar de casa de sus tías, vivir aventuras por el mar y, finalmente, llegar a Nueva York, donde le espera una vida próspera.

¹⁸ Y no solamente en colegios y universidades, sino también en la sociedad en general: remítase, por ejemplo, a la polémica reciente en torno a Roald Dahl, cuyas obras están siendo sometidas a un minucioso escrutinio debido a su tono políticamente poco correcto. En febrero de 2023 se reeditaron algunas de sus

Ahora bien, ¿por qué nos proponemos analizar y comparar el tema del niño-personaje desde la temalogía comparatista? ¿Por qué seleccionamos estos temas y esta metodología, concretamente? En primer lugar, en materia de investigación en literatura infantil y juvenil, el estudio de personajes, especialmente de personajes infantiles, ha cobrado mucha relevancia en las últimas décadas (Nikolajeva, 2003), pues se trata de una aproximación muy enriquecedora para comprender las dimensiones ideológicas y culturales que pueden subyacer en las obras: los atributos físicos y psicológicos de los niños-personaje, así como sus acciones, están pensados para educar y divertir al público infantil y juvenil, y esto siempre queda atravesado por el contexto y el ambiente educativo en el que se enmarca la obra¹⁹. Los protagonistas infantiles, desde la aparición de la literatura infantil en Europa, han sido portadores de valores que se creían beneficiosos (o malévolos) en ese momento determinado de la historia²⁰ con el fin de educar a las generaciones venideras. Por lo tanto, como ya hemos mencionado previamente en esta introducción, el análisis y comparación de los protagonistas infantiles en una época especialmente convulsa para la memoria europea resulta muy interesante, pues nos acerca directamente al estudio del contexto: ¿qué diferencias y similitudes podemos encontrar? ¿Qué nos puede decir eso del ambiente cultural y social de la época? ¿Y de la actualidad?

Por otra parte, el estudio del niño-personaje como tema-personaje desde el prisma temológico de Trousson (1981), Naupert (2001) y Pimentel (1993, 2012), entre otros, plantea una aproximación metodológica muy amplia y versátil para comprender en profundidad el significado de los personajes infantiles de las obras del corpus. Esto se debe principalmente al funcionamiento de la temología: debemos aproximarnos al estudio del tema a través del cotejo de sus motivos, los cuales pueden ser de naturaleza

obras más famosas, cambiando algunas palabras por otras “menos ofensivas”. Esto caló en la opinión pública británica y desató opiniones de todo tipo, incluida la de voces del propio gobierno. Véase Sánchez-García, 2023 para profundizar en esta polémica.

¹⁹ Como explicaremos en detalle en el capítulo de las bases y conceptos teórico-metodológicos, concretamente en el apartado relacionado con la temología, es mucho más preciso enfocarnos en el niño-personaje como tema-personaje con el fin de aproximarnos a la comprensión de la idea de infancia en las obras, y no a la “infancia” como tema, puesto que la “infancia”, en tanto que tema-valor, adquiriría unas connotaciones mucho más generales, y sería más complicado establecer los motivos de análisis. Además, preferimos enfocarnos en el niño-personaje en contraposición al niño/a de la realidad extraliteraria; apelaremos a esta dicotomía a lo largo de esta tesis, especialmente en la revisión contexto-literaria, así como en el capítulo de análisis temológico y en el capítulo dedicado a la memoria cultural.

²⁰ Todo esto lo exploraremos en detalle en el capítulo del estado de la cuestión, concretamente en el apartado de la evolución del niño-personaje desde la aparición de la literatura infantil y juvenil.

muy variada²¹. Ello desemboca en un gran abanico comparatista que puede ofrecer las herramientas adecuadas para analizar de forma cómoda y ordenada varias obras simultáneamente, como nos planteamos realizar en este trabajo. De esta forma, podemos ir hilando las conclusiones derivadas del análisis individual de cada motivo para después componer definitivamente las conclusiones del análisis temático – es decir, para llegar al entendimiento general del tema y sus similitudes y semejanzas entre obras y países. Asimismo, estas conclusiones también ofrecen una apertura muy dinámica al enlace con los estudios de otras disciplinas, como nos recuerda Trocchi (2002). Es aquí donde encontramos la conexión interdisciplinar entre la temología comparatista y los estudios de la memoria cultural: entrelazaremos los motivos analizados en las novelas con su estudio en la realidad extraliteraria europea de la época. Se trata de un mecanismo de fusión entre temología comparatista y estudios culturales de memoria que todavía no se ha realizado hasta la fecha²².

No obstante, esta interacción entre temología comparatista y estudios culturales de la memoria no es la única aportación novedosa a la que aspiramos con esta tesis doctoral, ya que en el campo de los estudios de literatura infantil y juvenil observamos una gran laguna en materia de comparatismo (algo que retomaremos en el capítulo del estado de la cuestión). Asimismo, los enfoques actuales predominantes suelen centrarse en aspectos derivados de la posmodernidad, como el deconstructivismo; en contraste, el enfoque del presente trabajo bebe de los preceptos clásicos de la literatura comparada – destacamos en este sentido a Claudio Guillén (2005); Pierre Brunel e Yves Chevrel (1989); y Pierre Brunel, Claude Pichois y André-Michel Rousseau (2009)–, y se adoptará una perspectiva más estructuralista al manejar los conceptos de “niño/a extraliterario/a”, “infancia” y “niño-personaje”²³. Por otra parte, como ya mencionamos anteriormente,

²¹ Como veremos más adelante en detenimiento, organizaremos los motivos de análisis en cuatro grandes grupos, siguiendo la terminología propuesta por Pimentel: conceptos abstractos (como la familia), situaciones de base (como el conflicto entre niños-personaje y personajes adultos) y lugares descriptivos potenciales (como el hogar).

²² En las décadas recientes, mucho se ha indagado en materia de interacciones entre literatura comparada y estudios culturales. Uno de los mayores referentes en esta materia ha sido Steven Tötösy de Zepetnek (1999, 2002, 2003, 2013). Retomaremos esta cuestión en el capítulo de las bases y conceptos teórico-metodológicos.

²³ Es decir, partimos de la diferencia entre el niño como construcción literaria (lo que siempre llamaremos en esta tesis el niño-personaje), que evoluciona y cambia según el país, la época y la cultura; y el niño como ser humano perteneciente a la primera etapa vital humana, con sus correspondientes características biológicas y psicológicas que lo diferencian del adolescente y del adulto (en la onda de la psicología evolutiva de Jean Piaget). Por lo tanto, en la presente tesis, los conceptos de “niño/a” e “infancia” en el plano extraliterario quedan delimitados a estas categorías fijas materiales. Esto es algo necesario en este

nuestra forma de acercarnos a los textos se alinea con el espíritu internacional de entendimiento y comprensión del *otro* que emana de la literatura infantil y juvenil comparada, algo de lo que habló por primera vez Paul Hazard en su obra pionera *Les livres, les enfants et les hommes* (1932)²⁴. Esta obra alberga una perspectiva humanista que después retomaron otros estudiosos alemanes de literatura infantil hacia mediados del siglo XX (O’Sullivan, 2004).

En definitiva, con este trabajo deseamos realizar un aporte significativo e innovador al campo de la investigación de la literatura infantil y juvenil comparada – donde destacamos a Emer O’Sullivan (2004, 2005, 2006, 2011, 2020) como principal voz en nuestros días–, así como al estudio de la literatura europea comparada (Domínguez, 2013)²⁵ y a los estudios de memoria europea en la actualidad, donde deseamos reivindicar la importancia de la literatura infantil como producciones culturales relevantes para construir y entender el significado de nuestras sociedades actuales en Europa, nuestra herencia común y nuestras diferencias y similitudes. Asimismo, también proponemos una aportación al estudio interdisciplinar entre literatura comparada y estudios culturales de la memoria, y ver cómo estas últimas teorías pueden interaccionar con la temalogía, y viceversa. Por último, somos conscientes de las limitaciones de esta tesis doctoral: por razones de espacio y de conocimiento no ha sido posible incluir obras de más países europeos. Sin embargo, aspiramos a que este trabajo sea el preludio de futuras investigaciones comparatistas donde sí se contemplen obras infantiles de otros países, con el fin de seguir enriqueciendo la perspectiva europea transnacional.

trabajo, puesto que apelaremos habitualmente a la idea de infancia extraliteraria y sus diferencias con el niño-personaje, sobre todo en el capítulo relacionado con la memoria cultural. Con ello, nos desmarcamos de otras corrientes filosóficas posmodernas –muy trabajadas en literatura infantil y juvenil en la actualidad–, como los nuevos materialismos, que cuestionan las categorías de “niño/a” e “infancia” (fuera de la obra literaria) como fijas, universales y determinadas (no hay un rechazo de la biología, sino que se concibe la infancia como un concepto emergente, contextual y relacional que puede variar según el niño y su procedencia, sexo, religión, etc.). En contraste, en nuestro trabajo deseamos trabajar con una noción del niño/a extraliterario/a enfocada en la tradición de la psicología evolutiva.

²⁴ Hazard propone en su obra una “república universal de la infancia”, donde los niños de todas partes del mundo puedan tener acceso a todos los libros infantiles, sin tener en cuenta naciones o fronteras. Emer O’Sullivan (2006) ve en las ideas de Hazard el germen del comparatismo en literatura infantil y juvenil.

²⁵ De hecho, en la mayoría de los manuales y obras colectivas importantes sobre literatura europea (comparada o no) no suele prestarse mucha atención a la literatura infantil y juvenil (consúltese, por ejemplo, la obra *History of European Literature*, editada por Annick Benoit-Dusauso y Guy Fontaine, publicada en 2000). Desde nuestro punto de vista, hay una necesidad de reivindicar la literatura infantil y juvenil como parte indispensable de la historia de la literatura, y situarla al mismo nivel en materia de importancia, reconocimiento y valía que la literatura “general”.

1.3. Hipótesis

Las hipótesis que manejamos de cara a la presente tesis son las siguientes:

1. La tematología podría ser una herramienta idónea para combinar el análisis literario comparatista con la investigación de la memoria cultural en el plano transnacional europeo, ya que se trata de una metodología muy versátil para comprender la obra literaria en su contexto. Esto ocurre, sobre todo, porque previamente requiere un examen exhaustivo del tema a nivel diacrónico y sincrónico.
2. Los personajes infantiles analizados podrían convertirse en la representación de una poderosa herencia cultural para acercarnos a uno de los episodios más desgarradores de la historia reciente europea. Esto ocurre de forma diferente en cada una de las obras y, sobre todo, en cada uno de los países que tenemos en cuenta en esta tesis.
3. Las obras del corpus pueden clasificarse como textos culturales y vinculantes que actúan como soporte de la memoria colectiva y cultural europea, y, en última instancia, como lugares de memoria europeos. De esta forma, pueden contribuir tanto a la reflexión como a la formación de la memoria a nivel transnacional en Europa.

1.4. Objetivos

Los objetivos que nos proponemos alcanzar en este trabajo son los siguientes:

1. Realizar una aportación a los estudios actuales de literatura infantil y juvenil comparada desde el marco de la tematología comparatista. Observar cómo puede funcionar el estudio sincrónico del niño-personaje de ocho novelas infantiles y cómo pueden clasificarse los motivos, tratando de formular un sistema de análisis comparativo eficaz que sirva como esqueleto organizativo para futuros trabajos.

2. Ofrecer una panorámica de la evolución del niño-personaje en la literatura infantil y juvenil en Alemania, España, Reino Unido y Francia desde el siglo XVI hasta la actualidad.
3. Realizar una aportación a los estudios culturales de la memoria en el plano europeo desde el campo de la literatura infantil y juvenil. Ver cómo las obras pueden funcionar como engranajes de la memoria europea colectiva para comprender nuestro pasado común, así como apreciar de qué forma los textos proporcionan herramientas de reflexión para seguir edificando nuestra memoria compartida en la actualidad.
4. Comprobar cómo el análisis temático comparatista puede dialogar metodológicamente con los preceptos de los estudios culturales de la memoria, y ver de qué manera interaccionan ambas teorías para apreciar las producciones culturales como partes de la memoria cultural.
5. Explorar las interrelaciones entre la representación de los niños-personaje analizados y la realidad extraliteraria entre las décadas de los cuarenta y principios de los sesenta en España, Alemania, Reino Unido y Francia, siempre bajo el prisma del comparatismo. Para tal procedimiento, se partirá de las conclusiones derivadas del análisis temático y se retomarán los motivos analizados, situándolos en el contexto histórico y en el plano de la memoria colectiva.
6. Reivindicar la importancia de la literatura infantil y juvenil europea como valiosas producciones culturales para acercarnos a nuestra historia común y comprender nuestras sociedades.

1.5. Estructura del trabajo

Hemos estructurado este trabajo en siete capítulos principales: introducción (el presente capítulo); bases y conceptos teórico-metodológicos; estado de la cuestión; análisis temático; interrelaciones entre el análisis temático y la memoria cultural; conclusiones; bibliografía; un apartado de anexos; y, por último, un resumen de la tesis en alemán. Así pues, a partir de este capítulo introductorio, el segundo capítulo queda

dedicado al marco teórico-metodológico que aplicaremos en nuestra tesis, el cual se divide en dos apartados: la tematología y los estudios culturales de memoria. El tercer capítulo es el relacionado con el estado de la cuestión, y queda organizado en tres partes: los estudios de la memoria europea, identidad europea y literatura infantil; el estudio de temas y motivos en la literatura infantil y juvenil y el niño-personaje en las obras del corpus; y, en último lugar, la revisión contexto-literaria de la evolución del niño-personaje en la literatura infantil y juvenil alemana, española, británica y francesa.

Más adelante, en el cuarto capítulo hallaremos el análisis temático, es decir, el grueso de esta tesis. Ahí se agrupan los once motivos de análisis, divididos en sus correspondientes apartados: la orfandad; la familia; el hogar; el conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos; los espacios naturales; la relación entre los niños-personaje y los personajes animales; la relación entre el niño-personaje y el personaje limítrofe; el viaje; la diversión; la religión; y la muerte. La lógica detrás del orden de estos motivos, como explicaremos detalladamente al comienzo del capítulo del análisis temático, tiene que ver con la aparición progresiva de cada motivo en las obras; de esta forma, pretendemos facilitar la comprensión gradual del niño-personaje y su evolución en los textos analizados.

Al final del capítulo cuatro, tras el cierre del último motivo de análisis, ofreceremos las conclusiones del análisis temático, que serán de gran importancia para enfrentarnos al quinto capítulo: las interrelaciones entre el análisis temático y los estudios culturales de memoria. Este capítulo –que será donde incluyamos la discusión sobre las obras del corpus como engranajes de la memoria europea y lugares de memoria europeos– queda estructurado en cuatro apartados: las consecuencias de la orfandad y el abandono del hogar; el conflicto con el mundo adulto y la relación con el mundo animal; el viaje, la diversión, la religión y la muerte; y, finalmente, un último apartado sobre la discusión acerca de las obras como lugares de memoria europeos. Al término del capítulo cinco encontraremos las conclusiones de la tesis doctoral, así como la bibliografía, donde incluiremos las obras analizadas, sus adaptaciones más relevantes (de las que hablaremos previamente en el quinto capítulo) y la bibliografía secundaria. Después, se presentará un apartado de anexos de ilustraciones que consideramos importantes para comprender ciertos aspectos del análisis temático, y, por último, se incluirá un resumen de la tesis en alemán.

2. BASES Y CONCEPTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. La tematología

Como ya se ha indicado en la introducción, el tema de esta tesis es el niño-personaje, y se analizará y comparará en las obras del corpus a través de la tematología. Esta metodología se encuadra en los estudios de literatura comparada, y comenzó a ganar terreno entre los expertos y críticos a lo largo del siglo XIX. No obstante, fue a mediados del siglo XX cuando se iniciaron las mayores discusiones en torno a sus dos conceptos, tema y motivo, los cuales han sido ampliamente definidos desde diversas teorías durante las últimas décadas. Esto se ha debido, principalmente, a ciertas diferencias y sutilezas terminológicas entre lenguas (especialmente entre el alemán y el francés). Por ejemplo, lo que para unos era motivo, para otros era tema, y viceversa. Además, también hay que tener en cuenta que, previamente a la emersión de la tematología, ya existían otras ramas en literatura comparada dedicadas al estudio de temas en los textos, como la *Stoffgeschichte*, a la cual aludiremos posteriormente.

Así pues, cualquiera que desee adentrarse en un análisis temático debe ser consciente de dicha problemática y, por ende, hay que dejar muy claros los conceptos y mecanismos que se emplearán posteriormente en la investigación. Por lo tanto, si bien el cometido de este apartado no será el de abordar detalladamente la discordia terminológica que tradicionalmente ha envuelto a la tematología (se trata de una larga historia que se desvía del objetivo de este trabajo), sí será preciso clarificar aquí el enfoque abordado para el análisis del corpus, el significado de cada nomenclatura empleada y, en última instancia, contextualizar el cuadro metodológico de la tesis.

El primer nombramiento de la tematología como tal vino de la mano del francés Philippe Van Tieghem, que introdujo en su estudio *La littérature comparée* (1931) la noción *thématologie*, intentando desmarcarse así del concepto alemán *Stoff* (“materia”). Este último, por su parte, estaba enmarcado en la *Stoffgeschichte* (“historia de la materia”), campo de estudio ampliamente consagrado al repaso y estudio de temas y mitos literarios en literatura comparada y que fue “profundamente cuestionado en los años sesenta” (Pulido Tirado, 2006, p. 99). Atendiendo estrictamente a su etimología, *Stoff* se

traduce al español como “tejido” o “tela”, aunque sus acepciones posteriores recogen también “materia”, “asunto”, “discurso” o “tema”.

En efecto, la crítica alemana tradicionalmente ha empleado *Stoff* para denominar así a la materia poética, a un

sustrato producido a lo largo de un proceso mental que lo ha filtrado a partir de las materias primas ofrecidas por el mundo natural y social, a través del cual estas se han convertido en objetos relatables o poetizables, esto es, en un sustrato para la formulación verbal-literaria. (Naupert, 2001, p. 79).

En este sentido, la alemana Elisabeth Frenzel (1963, 1966, 2003, 2008) ha sido una de las mayores teorizadoras del término *Stoff* y gran exponente del comparatismo internacional, realizando una exhaustiva recopilación y clasificación de los *Stoffe* en la historia de la literatura e influenciando sobremanera a la crítica posterior²⁶.

Más tarde, en la década de los sesenta y setenta, distintas escuelas académicas – especialmente en Francia y Alemania– debatieron ampliamente la diferencia entre el estudio de los *Stoffe* en la literatura, *Stoffgeschichte*, y la tematología, siendo este último el término que iba consolidándose paulatinamente en la tradición francesa y anglosajona²⁷ en detrimento del empleo de los conceptos alemanes. Tras las publicaciones de diferentes críticos²⁸, muchos llegaron a la conclusión de que, salvo sutiles diferencias lingüísticas, tema y *Stoff* venían a referirse a lo mismo: “Thus *Stoff* is the intelligible subject matter of a literary work of fiction. Indeed *Stoff* and theme are identical” (Jost, 1988, p. 16).

Hoy en día, el término *Stoff* se encuentra en decadencia, y es “tema” (*theme*, *thème* o *Thema*, en otros idiomas) la noción comúnmente utilizada por los estudiosos de tematología y literatura comparada²⁹. De hecho, como afirman críticos como Naupert, las

²⁶ Para profundizar en el aporte de Frenzel y sus sucesores, remítase a Goßens, 2001.

²⁷ Esto hizo que, en la tradición alemana, muchos se posicionaran a favor de “tema” porque lo consideraban más internacional (Weisstein, 1968, pp. 266-295), mientras que otros (Levin, 1968, pp. 128-129) abogaban por seguir utilizando el término *Stoff*.

²⁸ Véase Frenzel, 2003, pp. 27-52 para profundizar más en este fenómeno de discusiones terminológicas.

²⁹ El estudio de Cristina Naupert *La tematología comparatista: entre teoría y práctica* (2001) es también una obra de referencia muy completa si se desea obtener una visión global y completa de las discusiones que han acompañado a la tematología y la *Stoffgeschichte*.

definiciones de *Stoff* pueden resultar un tanto ambiguas, así como ciertas definiciones proporcionadas por sus grandes críticos: “Frenzel trabaja en general con un concepto de *Stoff* (materia poetizable) muy amplio, tan amplio incluso que corre el grave peligro de perder nitidez y, por tanto, concisión en su aplicación práctica” (2001, p. 81). A pesar de que también haya cierta discordancia entre los términos de tema y motivo, lo cierto es que existen numerosas clasificaciones y definiciones más nítidas que las aportadas en el campo de la *Stoffgeschichte*. Por lo tanto, en el presente trabajo nos desvincularemos de este último concepto (aunque nos parece importante señalar que lo que Elizabeth Frenzel tenía en mente cuando hablaba de *Stoff*, en la actualidad suene denominarse, de forma muy similar en el fondo, como “mito literario”). Con este fin, en los siguientes apartados nos apoyaremos principalmente en las rutas de análisis estipuladas por S. S. Prawer (1973), Claudio Guillén (2005), Raymond Trousson (1981), Cristina Naupert (2001), Anna Trocchi (2002) y Luz Aurora Pimentel (1993, 2012). Los trabajos de estos autores, entre otros, compondrán la piedra angular del enfoque temático que se empleará en esta tesis.

2.1.1. Definición de tema y motivo: una relación dialéctica

Una vez que nos hemos desligado de términos como *Stoff* y *Stoffgeschichte*, es necesario explicitar y diferenciar claramente qué es tema y qué es motivo para trazar una ruta metodológica específica. Esto es esencial para enfrentarnos al análisis temático, como nos advierte Gil-Albarellos: “la materia o contenido de una obra literaria está compuesta de tema y motivo. En este caso, el comparatista tiene la tarea de deslindar el significado de ambos elementos” (2006, p. 65). Sin embargo, aislar tema y motivo no resulta sencillo: “Dentro del ámbito de la temología, [...], no se ha optado por una definición independiente de tema, sino que se intenta delimitar el concepto a través de su interrelación con motivo” (Naupert, 2001, p. 88). Por lo tanto, aunque proporcionemos una definición individual para tema y motivo, es necesario tener en cuenta la correspondencia que hay entre las dos nociones: ambas se interrelacionan y no pueden concebirse la una sin la otra.

En primer lugar, nos remontaremos al origen etimológico de “tema”. La RAE nos indica que proviene del griego θέμα, el cual, a su vez, deriva del verbo τίθημι (poner, colocar), y se define como “asunto, materia, cosa de la que se trata en una conversación,

escrito, conferencia, etc.”³⁰. Según Pimentel, “el tema [en la obra literaria] tendría entonces un valor abstracto: la materia prima a desarrollar en un discurso” (2012, p. 256). Por lo tanto, el tema viene a ser *lo que se trata* en una obra literaria, es decir, aquello que compone el esqueleto argumentativo de sus páginas. A su vez, el tema se constituye de otras pequeñas unidades: los motivos, de los que ya hablaban académicos formalistas en la primera mitad del siglo XX: “el tema presenta cierta unidad: está constituido por pequeños elementos temáticos dispuestos en un orden determinado” (Tomachevski, 2005, p. 88)³¹. Estos “pequeños elementos temáticos”, los motivos, van desvelándose a lo largo del texto a medida que lo analizamos; son los encargados de dinamizar la obra literaria, tienen la capacidad de “desencadenar acciones e imprimir tensión a la narración” (Naupert, 2001, p. 104)³² y son una unidad temática mínima. La propia etimología del término ya desvela su papel impulsor en el relato, pues “motivo” proviene del latín *movere* (mover). Con ello podemos afirmar que los motivos son los *movilizadores* del tema, los que conforman su hilo conductor.

Una vez asentados estos términos, podríamos preguntarnos sobre la manera en la que se *llega* a comprender un tema en una determinada obra literaria. ¿Cuál es, pues, el procedimiento del análisis temático? ¿Cómo logramos comprender la dimensión del tema y los motivos en el texto? Las respuestas a estas preguntas las encontraríamos, en efecto, en la interrelación entre tema y motivo que se mencionó anteriormente en este mismo apartado. Dicha correlación está relacionada con el paso de lo general (el motivo) a lo particular (el tema). En este sentido, Trousson –cuya teoría fundacional sobre la correlación entre tema y motivo se retoma de la mano de académicos más adelante– afirma que los motivos son “une toile de fond, un concept large, désignant soit une certaine attitude soit une situation de base, impersonnelle, dont les acteurs n’ont pas encore été individualisés” (1981, p. 22), mientras que el tema es la expresión particular de un motivo; su individualización, el paso de lo general a lo particular (1981, p. 23).

Para explicar mejor esta última cuestión, podemos mencionar los ejemplos que utiliza Trousson y que luego retoman Naupert (2001) y Trocchi (2002): el motivo de la

³⁰ Moliner, 1975, s.v. *tema*.

³¹ Tomachevski ofrece varios ejemplos de motivos del cuento *El disparo*, de Aleksandr Pushkin (1831): “‘Ha caído la tarde’, ‘Raskolnikov asesinó a la vieja’, ‘El héroe ha muerto’, ‘Llegó una carta’” (2005, p. 89).

³² Por ello, en la presente tesis, agruparemos los motivos analizados según su patrón de aparición en los relatos. Esto lo explicaremos en detalle al comienzo del capítulo del análisis temático.

seducción, por ejemplo, se encarna, individualiza y concretiza en el personaje de Don Juan; el motivo de la creación artística, en el tema de Pigmalión (Trousson, 1981, p. 23). Es decir, al analizar los motivos de la seducción y la creación artística en una obra, estaríamos desvelando a qué dimensiones interpretativas se prestan, respectivamente, los temas de Don Juan y Pigmalión. Claudio Guillén también nos proporciona otro ejemplo de cómo el motivo precede al tema: “La rebelión, motivo predilecto del *Sturm und Drang* y el Romanticismo, se personifica no solo en la figura de Prometeo sino en Caín, en Satán, en Fausto, en el Manfred de Byron” (2005, p. 274). Por lo tanto, debido a que el tema constituye la concretización de unos motivos determinados, sería el análisis de estos últimos lo que nos reenviaría al significado del tema de una obra, y no al revés. Al localizar, desgranar y comparar los motivos (*lo general*), podremos llegar a la comprensión de su tema (*lo particular*); este es el procedimiento metodológico que trazaremos en el análisis de las obras del corpus³³.

a) Clasificación de motivos

Tras haber definido los conceptos que vamos a manejar en el análisis temático y cómo se interrelacionan entre ellos, es necesario abarcar ahora la problemática de la categorización de tema y motivos. Puesto que los motivos poseen una unidad más pequeña de significación y son ellos los que nos conducen al tema, comenzaremos por su definición y clasificación.

Contrariamente a la reorganización de temas, sobre la que numerosos críticos han teorizado desde mediados del siglo XX, no se ha profundizado demasiado en la ordenación de motivos según su naturaleza. No obstante, Luz Aurora Pimentel nos ofrece una clasificación muy interesante, y su artículo fundacional *Tematología y transtextualidad* (1993)³⁴ constituirá la base teórica en este aspecto. La académica

³³ Por ejemplo, uno de los motivos que analizaremos en esta tesis será la muerte. La muerte, en efecto, bien puede formar parte de otros temas, no solamente del niño-personaje. Lo mismo ocurre con el resto de los motivos analizados, como la orfandad, la familia, el conflicto entre niños-personaje y personajes adultos, los espacios naturales, la religión o la diversión. Aquí vemos claramente que el motivo tiene un carácter general, y que precede al tema: debemos analizar primero los motivos (las unidades temáticas mínimas y generales), para llegar a la comprensión del tema (es decir, la concretización del conjunto de motivos analizados, *lo particular*).

³⁴ Aprovechamos el título de la obra de Pimentel para dejar aquí unas pinceladas sobre el concepto de transtextualidad, acuñado por Gérard Genette en su obra *Palimpsestes : La littérature au second degré* (1982). Esta noción hace referencia a los tipos de interacciones que un texto puede establecer con otros textos: intertextualidad (alusiones explícitas); paratextualidad (involucrando elementos paratextuales,

mexicana volvió a reeditar y publicar este trabajo en el año 2012, como parte del libro *Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada*, el cual ha arrojado luz a incontables trabajos de temalogía y literatura comparada a lo largo de la última década.

Pimentel, apoyándose en las definiciones de Greimas sobre los motivos como “formas narrativas y/o figurativas [que] aparecen en distintos grados de abstracción” (2012, p. 260), nos ofrece cinco grupos de análisis:

1. Idea o concepto abstracto (ejemplo: “la rebelión”)³⁵.
2. Situación de base (ejemplo: “la oposición entre padre e hijo”), presentado como un *programa narrativo* potencial³⁶.
3. Espacios u objetos presentados como *programas descriptivos* potenciales (ejemplo: “la casa embrujada” o “el laberinto”).
4. Imágenes recurrentes, como una palabra o una frase, que nos conducen a un determinado concepto y que pueden convertirse en un *leitmotiv* (ejemplo: “nothing” en *Rey Lear* o “fair is foul” en *Macbeth*).
5. *Topos*, es decir, cristalizaciones verbales de una idea (ejemplo: *locus amoenus*, “la vida es sueño”).

Esta organización, según nuestro parecer, facilita enormemente la clasificación sistémica de motivos en un texto literario. Por ello, utilizaremos estos conceptos y categorías cuando nos enfrentemos al análisis comparatista de nuestro corpus.

como el título); metatextualidad (cuando hay una crítica o un comentario sobre otro texto), hipertextualidad (adaptaciones, reescrituras, parodias); y architextualidad (cuando un texto se relaciona con su género literario, bien para continuarlo, bien para subvertirlo). Estos conceptos han influido mucho en estudios narratológicos posteriores. En cuanto a la narratología en sí, consúltense Martínez y Scheffel, 2007; Martínez, 2011.

³⁵ Pimentel indica que este tipo de motivos puede confundirse con los temas-valor, a los que aludiremos en el apartado siguiente.

³⁶ Es decir, las situaciones de base presentan un determinado modelo de estructura narrativa a través de un conflicto o de una (problemática) relación entre personajes o situaciones, y asientan los cimientos de un posterior desarrollo argumentativo. Por ejemplo, “la oposición entre padre e hijo” puede ser un motivo del tema de la rebeldía, y asienta las bases (de ahí el nombre de “situación de base”) de las dinámicas posteriores en la narración (por eso Pimentel lo llama *programa narrativo* potencial): maltrato, amenazas, reconciliación entre padre e hijo, etc.

b) Clasificación de temas

Como hemos comentado anteriormente, el esquema clasificatorio de temas en distintos niveles sí se ha discutido ampliamente en las últimas décadas. Una de las primeras clasificaciones más claras que se ofrecieron, y a partir de la cual otros críticos siguieron teorizando, fue la de S. S. Prawer en 1973, quien proporcionó una división de temas en cinco grupos.

El primero de ellos tendría que ver con los fenómenos naturales y con “[the] man’s reaction to them: mountains, the ocean, the forest; or of *eternal facts of human existence*: dreams, or death; or of *perennial human problems and patterns of behaviour*: conflict between illusion and reality” (1973, p. 99). El segundo reagruparía temas recurrentes de la literatura y el folklore, como los tres deseos o “the Waste Land” (1973, p. 99). El tercer grupo englobaría aquellas situaciones recurrentes tratadas de forma diferente según cada escritor y época, como el triángulo amoroso, el hijo resentido del padre o David confrontando a Goliath (1973, p. 100). El cuarto grupo, y aquí entramos en el terreno del tema-personaje, se refiere a “the literary representation of *types* – professional groupings, social classes, races, figures incarnating specific attitudes to life or society: the knight, the commercial traveller, the urban or agricultural worker, Jewish figures, the rebel, the criminal” (1973, p. 100)³⁷. Por último, Prawer cierra su clasificación con un quinto grupo dedicado también a personajes; en este caso, refiriéndose a personajes con nombre propio: “*named personages* from mythology, legend, earlier literature or history: Prometheus, say, or Siegfried, or Hamlet, or Napoleon” (1973, p. 100).

Como podemos observar, en la clasificación de Prawer se entrevé una dicotomía entre, por un lado, los grupos de temas relacionados con un valor determinado –primer grupo (fenómenos naturales), segundo grupo (temas recurrentes de la literatura) y tercer grupo (situaciones recurrentes que cambian a lo largo del tiempo)– y, por otro, aquellos grupos de temas relacionados con personajes –cuarto grupo (personajes *tipo*, representantes de una colectividad o grupo social) y quinto grupo (personajes con nombre propio procedentes de la mitología, la historia, etc.)–. Sobre estos dos grandes grupos

³⁷ Como podemos observar, en este grupo encajaría el tema-personaje del niño-personaje: es un personaje *tipo* que representa a un grupo en la sociedad, los niños y las niñas.

continuó teorizándose posteriormente, definiéndolos como temas-valor y temas-personaje respectivamente.

Para Pimentel existe una diferencia fundamental entre el tema-valor y el tema-personaje. Según la académica, el tema-valor constituiría una fase abstracta del tema (y podría confundirse, como indicamos antes brevemente, con el grupo de motivos relacionados con ideas o conceptos abstractos), mientras que el tema-personaje “sintetiza un conjunto de temas-valor en el nombre mismo del personaje” (2012, p. 258). Pimentel también recuerda en su argumentación las palabras de Pierre Brunel: “le nom a ici valeur d’indice” (1988, p. 14).

Por ejemplo, y atendiendo al tema de esta tesis, “la infancia” podría analizarse como un tema-valor que reagrupa distintos motivos (como “la relación infantil-animal” o el “enfrentamiento infantil-adulto”), pero también podría constituir el motivo de otro tema (como, por ejemplo, el tema de “el paso del tiempo”). Sin embargo, en “el niño-personaje”, como tema-personaje, encontramos una identificación y unas características que podemos definir más fácilmente, otorgándole así claridad al análisis temático³⁸. En palabras de Pimentel: “un tema-personaje es una síntesis de diversos motivos y temas-valor, ordenados e interrelacionados de tal manera que dibujen un perfil narrativo que le confiera identidad al tema” (1993, p. 221)³⁹.

Por otro lado, y enfocándonos ahora en la cuestión específica de los temas-personaje, la frontera entre los dos grupos de personajes propuestos por Praver (los personajes *tipo* relacionados con colectividades humanas y los personajes con nombre propio) se ha visto a veces difuminada. Esto se debe, sobre todo, a la influencia de Trousson y su obra, *Thèmes et mythes: questions de méthode* (1981), en la que el belga teoriza sobre mitología y temología de una forma bastante pareja. No obstante, en esta

³⁸ Además, la concretización del niño-personaje en la literatura infantil y juvenil resulta más apropiada que hablar de “infancia”, ya que, como comentábamos en el capítulo introductorio de esta tesis, la investigación que se realiza habitualmente en el campo de la LIJ para ahondar en las representaciones de la infancia se efectúa a través del estudio de personajes infantiles. Apelamos aquí al estudio de referencia *The Rhetoric of Character in Children’s Literature* (2003), de María Nikolajeva (a quien podemos considerar la mayor exponente de investigación en LIJ a nivel internacional en la actualidad), obra que tanto ha influenciado en el análisis de personajes en las últimas décadas.

³⁹ En esta tesis nos desmarcaremos de la difuminación nomenclatural entre temas-valor y motivos: todos los motivos derivados del niño-personaje se presentarán como tales y para ello emplearemos la clasificación de Pimentel, como ya hemos indicado anteriormente.

tesis se quiere subrayar la diferencia entre estos dos grupos de temas-personaje, ya que el tema que analizamos, el niño-personaje, se enmarca en los personajes relacionados con una colectividad, y no en el grupo de personajes de nombre propio. Sobre esta diferenciación entre ambas categorías de personajes ha hablado también Trocchi:

El horizonte del estudio temático, pues, se construye de la siguiente manera: va desde los tipos mitológicos, legendarios e históricos (individualizados en el origen, y a menudo coincidentes con los temas de interés de la mencionada “mitocrítica”) a los tipos sociales, profesionales y morales (el caballero, el viajero, el criminal, el dandy). (2002, p. 157).

Así pues, se hace una clara diferenciación entre aquellos personajes extraídos de mitos, de la literatura, de leyendas, etc., presentados con nombre propio (como Don Juan o Don Quijote), y los personajes considerados como “representantes tipificados de una colectividad humana” (Naupert, 2001, p. 124); es decir, los personajes *tipo* (“literary representation of *types*” en palabras de Prawer).

Por último, y para enmarcar aún más específicamente el niño-personaje dentro de la categorización de temas, podemos apelar la subdivisión del grupo de temas-personaje *tipo* que proporciona Naupert: tipos nacionales, tipos étnicos-raciales, tipos profesionales, tipos sociales y tipos morales (Naupert, 2001, p. 124). Dentro de esta clasificación, consideramos que el niño como tema-personaje encajaría dentro del “tipo social” propuesto por Naupert: es un individuo arraigado en el inconsciente colectivo⁴⁰, y sus representaciones fluctúan según la época histórica y el autor.

⁴⁰ Aquí nos referimos a las nociones de arquetipo e inconsciente colectivo de Carl Gustav Jung, desarrolladas en la obra *The Archetypes and the Collective Unconscious*, 1933-1955. El psiquiatra suizo defendió en sus teorías de primera mitad del siglo XX la existencia de una psique compartida por toda la humanidad (el inconsciente colectivo), donde se almacenan todos los mitos, relatos, imágenes y arquetipos universales y comunes que trascienden al individuo (Jung, 2014, p. 161). Para Jung, el niño también constituye un arquetipo, que además puede ser reagrupado en dos categorías fundamentales: el *child god* (de naturaleza divina, también llamado a veces *divine child*) y el *child hero* (de naturaleza semidivina). Consúltese Simurdić, 2020, donde, además de ofrecer unas nociones muy completas sobre los arquetipos del niño de Jung, se analiza el personaje de Momo, de Michael Ende, bajo los parámetros del *divine child*.

2.1.2. El porqué de la tematología: los lazos interdisciplinarios entre el estudio de temas literarios y los estudios culturales

Durante las primeras décadas del siglo XX, cuando la tematología comenzó a ganar poder en el mundo académico, a muchos críticos les “enfadaba el hacinamiento de datos, la abundancia de obras menores [y] el catálogo positivista de títulos y materias” (Guillén, 2005, p. 230). Es decir, se acusaba a la tematología de carecer de *alma* y, para muchos, se trataba de una metodología centrada casi exclusivamente en la recopilación de datos en una determinada obra literaria. No obstante, en la década de 1960, Raymond Trousson defendió firmemente la tematología, haciendo hincapié en una cuestión que fue largamente extendida por críticos posteriores, y sobre la que reposa la clave del análisis temático: “comment et quand, sinon toujours pourquoi, doivent être les questions constamment présentes à l’esprit de quiconque tient à dépasser l’énumération stérile” (1981, p. 38). De este modo, la tematología no versaría exclusivamente sobre el análisis cuantitativo de datos, sino que tendría una misión para con las obras en las que se aplica: buscar el porqué y el cómo de la presencia del tema y los motivos estudiados a lo largo de sus páginas. Esto es para O’Sullivan (2005) una cuestión esencial en el campo de la literatura infantil y juvenil comparada:

A poetological and comparative study of themes and motifs found in children’s literature must be clearly distinguished from a positivist compilation of lists which fails to investigate the thematic elements of a book in relation to their aesthetic functions, compositional elements, modes of representation, intertextual relations, etc. (p. 25).

La cuestión del *porqué* del tema es para Trousson la búsqueda de su “naturaleza profunda”, es decir, su razón de existir en el texto y su auténtico significado (1981, p. 39). No obstante, para llegar a la comprensión del tema y averiguar así su porqué y su cómo, debemos tener en cuenta algo esencial en el análisis temático: las actualizaciones del tema a lo largo del tiempo. Así nos lo recuerda Trocchi:

En la lectura temática de tipo comparado, el elemento crítico fundamental no puede estar constituido por la temática como principio fundador de la poética de un texto, sino por las múltiples intersecciones que la permanencia y la

transformación de un tema trazan con los procesos históricos y culturales, y con las dinámicas específicas de la historia literaria. (2002, p. 161).

En efecto, los temas y sus motivos evolucionan según el contexto histórico y cultural en el que se enmarquen: “hay temas que son largas duraciones, *longues durées*, que perduran transformándose a lo largo de muchos siglos” (Guillén, 2005, p. 241). Por esta razón, un tema puede llevar consigo connotaciones muy distintas en un siglo y en otro⁴¹. La cultura y, en general, la realidad social nutren la literatura; partiendo de estas premisas, consideraríamos la obra literaria como un producto de las circunstancias que la rodean⁴², y, por lo tanto, los temas y motivos que emanan de ella sostendrían la carga cultural, simbólica y/o ideológica de cada época⁴³.

En lo que respecta específicamente a los temas-personaje, cada una de sus actualizaciones diacrónicas puede hacer hincapié en un motivo u otro, algo que dependerá de las cuestiones sociales, culturales o ideológicas que envuelvan la obra (Pimentel, 1993, p. 221). Asimismo, cada época

tendría a sus protagonistas literarios, que al parecer representan simbólicamente las premisas, aspiraciones y nostalgias del momento. [...] Así, durante la Edad Media el peregrino, el caballero perfecto, el guerrero enamorado. O con el siglo XIX, el joven provinciano ambicioso que, incitado por sueños wertherianos o napoleónicos, busca fortuna en Londres o París. (Guillén, 2005, p. 267)⁴⁴.

En consecuencia, se podría decir que el análisis de los temas en las obras literarias guarda cierto paralelismo con el estudio de cómo las ideas y costumbres evolucionan a través del tiempo (Trousson, 1981, p. 8).

⁴¹ Véase temas como, por ejemplo, la castidad y el adulterio y su evolución literaria desde la época medieval hasta nuestros días.

⁴² Esta afirmación se relaciona estrechamente con los preceptos neohistoricistas aplicados al análisis literario, sobre lo que ahondaremos en el segundo apartado del presente capítulo teórico-metodológico.

⁴³ Los cambios históricos y culturales también hacen aparecer o desaparecer temas. Por ejemplo, el tema de las columnas de Hércules, que desde la Antigua Grecia designaba metafóricamente el Estrecho de Gibraltar, se desdibuja en Europa a partir de 1492. Consúltase Albaladejo Vivero, 2005 para explorar la evolución de este tema.

⁴⁴ En el caso del estudio del niño-personaje y la infancia, muchas son las investigaciones que apuntan al siglo XIX como artífice de su proliferación (Brown, 2008), algo que se estudiará más en profundidad en el apartado dedicado a la revisión contexto-literaria.

En esta tesis doctoral, el estudio temático comparatista de corte sincrónico nos ayudará a esclarecer de qué forma el tema del niño-personaje se concibe en la literatura infantil y juvenil española, alemana, británica y francesa entre la década de los cuarenta y principios de los sesenta, en plena mitad del siglo XX. No obstante, como hemos indicado anteriormente, el análisis temático requiere de una presentación de sus contextos precedentes, es decir, de sus actualizaciones hasta el momento. Gracias a este requerimiento metodológico podremos comprender cómo el tema ha evolucionado desde épocas pasadas y qué representaba entonces (lo que Naupert [2001, p. 122] llama “telón de fondo”) con respecto al marco histórico que manejamos en este trabajo. Por esta razón, incluiremos una revisión de la evolución del niño-personaje en la LIJ alemana, española, francesa y británica desde su aparición hasta nuestros días.

Los lazos interdisciplinarios entre el estudio de temas literarios y los estudios culturales

Tras haber explicado las claves del análisis temático, y con el fin de ultimar esta primera parte y ponerla a dialogar con la segunda (donde nos ocuparemos de los estudios culturales de la memoria), cabe subrayar el gran abanico de conclusiones que puede ofrecernos la temología: “Los temas literarios, pues, en cuanto elementos de un imaginario difundido y continuamente enriquecido, manifiestan una polisemia constitutiva que los vuelve movedizos, multiformes y sujetos a múltiples lecturas interpretativas” (Trocchi, 2002, p. 163). Esta multiplicidad de conclusiones se relaciona estrechamente con las premisas extratextuales que concebimos para este trabajo (contexto en el que se enmarcan las obras: Segunda Guerra Mundial, Europa posbélica y franquismo), las cuales alimentan cultural y socialmente al tema. De esta forma, el tema literario se convierte, según Trocchi, en “el punto de encuentro entre el texto y la realidad extratextual, o sea el mundo” (2002, p. 164). Por esta razón, es posible entender los resultados de la investigación desde diferentes perspectivas, como la ideológica o la cultural.

Este hecho convierte a la temología en un método muy versátil para comprender la obra literaria en su contexto, algo extremadamente valioso en el análisis literario actual. En efecto, si atendemos a las investigaciones comparatistas más influyentes y recurrentes de las últimas décadas, vemos una proliferación de estudios temáticos de corte

postcolonial, feminista o neohistoricista que reafirman “el principio crucial de la historicidad y socialidad del acto productivo y receptivo”, y que “tienen en común el rechazo del principio de autonomía del texto literario” (Trocchi, 2002, p. 164). Por lo tanto, una gran cantidad de estos trabajos recientes se apoyan en mayor o menor medida en el estudio de temas, con el fin de poner así en valor el texto literario como una producción artística que tiene mucho que decir sobre los procesos históricos y colectivos de una determinada época.

Así pues, en materia comparatista de estudios literarios de temas y estudios culturales —el lazo interdisciplinar que nos interesa en esta tesis—, podemos citar la investigación temático-cultural, que defiende que el texto literario “is something like a laboratory where cultural knowledge is used to simulate a world that simultaneously resembles and differs from the social world” (Keunen, 2000, p. 27)⁴⁵. En esta fusión entre literatura comparada y estudios culturales podemos destacar a Itamar Even-Zohar (1997)⁴⁶, que puntualiza la constante interacción entre la literatura y su “repertorio ambiental”; así como a Steven Tötösy de Zepetnek (1999; 2002; 2003; 2013), máximo exponente en este campo intersectorial (Domínguez, 2013, p. 12). Para precisar este marco teórico deseamos retomar las palabras de Tötösy de Zepetnek (2003), también destacadas por Domínguez (2013)⁴⁷:

⁴⁵ Estos argumentos vieron fuertemente influenciados por críticos como Michael M. Bajtín, cuyas teorías sobre el concepto de cronotopos (1981) fortalecieron la idea de que la literatura “could be seen as an art of world making” (Keunen, 2000, p. 27). Paralelamente, Martin Sexl (2000, p. 85) también apela a los principios de Roland Barthes sobre la literatura vista como un “mundo de signos”, donde el texto literario cumple con una doble función: nos permite observar la realidad (atravesada por las particularidades de la ficción) y, al mismo tiempo, crea nuevos símbolos, es decir, “nuevas realidades” en palabras de Erll (2017). Esto nos remite a los postulados de Paul Ricœur sobre mimesis (1995): el filósofo francés retoma este concepto griego y lo traslada al estudio de la literatura y su efecto en la cultura del recuerdo, estableciendo tres fases: la influencia del marco extraliterario en la preconfiguración del texto (mimesis 1); la creación del texto en sí, que establece nuevos parámetros literarios y culturales (mimesis 2); y la reformulación de los lectores del texto (mimesis 3). Por otro lado, un punto de partida interesante para continuar explorando los lazos interdisciplinarios entre literatura y estudios culturales, así como sus métodos de estudio, es la obra colaborativa *Methods for the Study of Literature as Cultural Memory*, editada por Raymond Vervuliet y Annemarie Estor (2000).

⁴⁶ Un aspecto interesante de la teoría de Even-Zohar es la evitación de la palabra “contexto”, término que estaría “demasiado utilizado” en teoría literaria y en tematología (Keunen, 2000, p. 24-25). En nuestra tesis doctoral, no obstante, sí deseamos seguir empleando “contexto” para referirnos a toda la realidad extraliteraria que enmarca una obra, cumpliendo así con la tradición tematológica.

⁴⁷ Como vemos, la importancia actual y el auge de esta unión interdisciplinar también lo encontramos mencionado en obras de referencia en materia de literatura europea, como es el caso de la referencia citada, *Literatura europea comparada* (Domínguez, 2013).

Comparative cultural studies is a field of study where selected tenets of the discipline of comparative literature are merged with selected tenets of the field of cultural studies meaning that the study of culture [...] is performed in a contextual and relational construction and with a plurality of methods and approaches, interdisciplinarity, and, if when required, including team work (p. 262).

Desde finales del siglo XX y principios del XXI, estas teorías interdisciplinarias han arrojado conceptos como “cultural themes” o “cultural thematology” para referirse al estudio de las imágenes colectivas que forman parte de la memoria cultural de grupos específicos sociales (Keunen, 2000, p. 25), así como a la noción de “thematic literary history” (Perkins, 1993, p. 109) y su reivindicación sobre la importancia del estudio de temas para la memoria cultural. En este sentido, Bart Keunen (2000) nos recuerda el alcance que puede adquirir la tematología en el campo de los estudios culturales: “In thematology, themes serve as a starting point for reconstructing cultural history” (p. 19). El académico recalca, pues, la importancia de poner a dialogar los estudios culturales con la tematología e integrar ambas teorías en la actualidad, apoyándose en la necesidad de “liberar a la tematología de su fijación en el análisis inmanente del texto”, así como evitar la reducción de la literatura a un producto “abstracto de la historia de la humanidad” (2000, p. 22)⁴⁸.

Por lo tanto, como podemos observar, la tematología comparatista, debido a su gran amplitud y flexibilidad, sigue siendo muy relevante no solamente dentro del campo de la literatura comparada, sino también dentro de la tendencia actual hacia la interdisciplinariedad entre las humanidades y los estudios culturales; es, en definitiva, una metodología con gran trascendencia hoy en día. En palabras de Hölter (2019): “die komparatistische Thematologie steht, kurz zusammengefasst, technisch sicher, methodisch vielleicht und sozio-politisch vermutlich vor großen Möglichkeiten und großen Umbrüchen” (p. 155).

⁴⁸ Estas afirmaciones nos recuerdan, en efecto, a la reivindicación que Raymond Trousson ya hacía a mediados del siglo XX sobre la necesidad de albergar un *porqué* a la hora de enfrentarse al análisis temático.

2.2. Los estudios culturales de memoria

Como ya se ha explicado en el capítulo introductorio, esta tesis doctoral aspira a hacer una contribución a los estudios culturales de la memoria desde la literatura infantil y juvenil comparada. Por lo tanto, una vez desgarrada la metodología comparatista que seguiremos para el análisis del corpus, nos proponemos ahora indagar de dónde proceden los términos relacionados con el ámbito de los estudios culturales de memoria que manejaremos y cuáles serán sus proyecciones en el marco teórico y metodológico del presente trabajo.

Los llamados “estudios culturales de memoria” (*cultural memory studies*) conforman un campo complejo, extenso, y largamente teorizado por expertos de diferentes materias. Es por ello por lo que, al igual que ocurre con la temología, el término *cultural memory studies* puede llegar a ser realmente difuso si no acotamos adecuadamente la perspectiva desde la que pretendemos enfocarlo. Por lo tanto, en primer lugar, resulta necesario explicar las nociones que dieron paso a la teorización del término “estudios culturales de memoria”: nos referimos aquí a la memoria colectiva y la memoria cultural. No será nuestro cometido extendernos en la evolución de los términos, sino situar las bases principales sobre las que se sustenta el resto de las nociones empleadas en el análisis – explicadas y defendidas más adelante a lo largo de este segundo apartado del capítulo sobre bases y conceptos teórico-metodológicos.

2.2.1. La memoria colectiva y la memoria cultural

a) La memoria colectiva

El término “memoria colectiva” fue mencionado por primera vez por el psicólogo y sociólogo francés Maurice Halbwachs en su obra *La mémoire collective*, datada de 1950. En un principio, y teorizando desde el prisma de la psicología cognitiva, el autor remarcaba en su obra la existencia de una memoria individual. Por aquel entonces, resultaba bastante complejo imaginarse la “presencia” de una memoria más grupal: “On n’est pas encore habitué à parler de la mémoire d’un groupe, même par métaphore. Il semble qu’une telle faculté ne puisse exister et durer que dans la mesure où elle est liée à un corps ou à un cerveau individuel” (Halbwachs, 1950, p. 35). Sin embargo, Halbwachs

argumentó que, a partir de la coexistencia de varias memorias individuales (es decir, de la coexistencia de varios individuos) con un pasado y unas vivencias en común, existiría una memoria más extensa, que conformara un espíritu integrador y característico de esas memorias individuales. Este tipo de memoria grupal vendría a reforzar y completar la propia memoria individual (Halbwachs, 1950, p. 36). Y es aquí cuando el autor acuñó el término de “memoria colectiva”:

La mémoire collective, d'autre part, enveloppe les mémoires individuelles, mais ne se confond pas avec elles. Elle évolue suivant ses lois, et si certains souvenirs individuels pénètrent aussi quelquefois en elle, ils changent de figure dès qu'ils sont replacés dans un ensemble qui n'est plus une conscience personnelle. (Halbwachs, 1950, p. 36).

A partir de las definiciones de Halbwachs, muchos académicos continuaron teorizando sobre la memoria colectiva (Schwartz, 1982, 1996; Gensburger, 2016). En este punto, y con el fin de establecer una definición concreta, escogeremos voces como las de Patrick H. Hutton:

Memories are formed out of the imagery of shared experience. Such images are drawn from the common understanding, or, as it was traditionally characterized, the common sense of social groups. Memories, therefore, conform to the conceptual structures of particular groups, whether these be of family, church, or communal association. (1988, p. 314).

En definitiva, habrá tantas memorias como colectividades existan, y cada una de ellas será sustentada por su propia experiencia común.

Ahora bien, ¿qué entendemos en esta tesis por la “experiencia común” de una memoria colectiva? Lejos de ser un concepto abstracto o inaccesible, nos estamos refiriendo a su materialización en la sociedad, a su cultura: “La memoria colectiva [...] representa el contexto total dentro del cual surgen dichos fenómenos culturales diversos” (Erll, 2017, p. 9). En efecto, es la cultura la que refleja la experiencia común de la memoria colectiva; es la voz de sus producciones artísticas, de su legado, de su

patrimonio, de aquello que conforma su identidad (concepto que será retomado más adelante).

b) La memoria cultural

Es aquí cuando introducimos el concepto de memoria cultural. Según Aleida Assmann⁴⁹,

cultural memory is a system of values, artifacts, institutions, and practices that retain the past for the present and the future. It transfers knowledge and supports the emergence and elaboration of distinct identities, because humans define themselves and are defined by their affiliation to one or various cultural groups and traditions. (2021, p. 26).

Por lo tanto, la memoria cultural se encuentra ligada a la memoria colectiva en tanto que acentúa “the connection of memory on the one hand and socio-cultural context on the others” (Erll, 2010, p. 4). Esta visión antropológica de la cultura, encabezada hoy día por Astrid Erll (Feindt et al., 2014), se desmarca de las corrientes anglosajonas que también están en auge actualmente y que dan otra visión a los estudios culturales:

However, the term “cultural” does not designate a specific affinity to Cultural Studies as conceived and practiced by the Birmingham School (although this discipline has certainly contributed to cultural memory studies). Our notion of culture is instead more rooted in the German tradition of the study of cultures (*Kulturwissenschaft*) and in anthropology, where culture is defined as a community’s specific way of life, led within its self-spun webs of meaning. (Erll, 2010, p. 4).

⁴⁹ Junto con Jan Assmann, fue pionera en acuñar el término memoria cultural hacia finales de 1970, que luego fue desarrollado durante la década de 1980. Véase Assmann y Czaplicka, 1995 y Assmann, 2021.

Este es el enfoque desde el que trabajaremos en esta tesis: se trata de un acercamiento a la memoria cultural desde una perspectiva antropológica, centrada en las producciones humanas, y no en las relaciones de poder que se producen en el seno de una colectividad⁵⁰.

Esta línea teórica y metodológica de la memoria cultural ha entrado recientemente en una “tercera fase” encabezada, como hemos introducido anteriormente, por Astrid Erll (Feindt et. al, 2014, pp. 24-25). Así pues, este tercer periodo estaría marcado por el deseo de unión de los diferentes enfoques desde los que se puede estudiar la memoria, superando así las barreras disciplinares y nacionales⁵¹. Esto es algo que Erll subraya a lo largo de su obra: “todos los saberes que estudian la época antigua, los estudios religiosos, la sociología, la pedagogía y la psicología, todos estos saberes participan en la investigación de la relación entre cultura y memoria” (2017, p. 2). La interdisciplinariedad se ha convertido, pues, en el ingrediente principal para encauzar los estudios de memoria actuales⁵². Este hecho es sumamente importante en nuestra investigación, ya que este enfoque abre, facilita y enriquece el diálogo entre distintas áreas, que es lo que se pretende conseguir en esta tesis doctoral.

2.2.2. La identidad colectiva

Otra de las nociones principales en esta tesis es el concepto de identidad. Como ya se ha adelantado en el punto anterior, la memoria cultural nutre la identidad de un grupo; es la responsable de su herencia cultural, de su afianzamiento y continuidad a lo largo de los años:

⁵⁰ En este sentido, y como señala Astrid Erll, la Escuela de Birmingham ha sido el referente de los estudios culturales vistos desde una óptica marxista y posestructuralista. Véase During, 2005 para obtener una visión más completa de esta aproximación.

⁵¹ Además de la importancia de la interdisciplinariedad, Erll destaca tres aspectos de esta nueva etapa en los estudios de la memoria. Para la autora, el primero de ellos tendría que ver con los estudios sobre la población, sus relaciones y sus instituciones. El segundo aspecto estaría relacionado con lo material, como, por ejemplo, los medios de comunicación. En último lugar, la tercera dimensión cultural se centraría en aspectos más sociológicos y psicológicos, como las mentalidades y las formas de pensamiento (2010, p. 4).

⁵² Como vemos, el interés por lo interdisciplinar se ha producido, más o menos en el mismo tiempo, en distintas áreas del saber, tanto en las Humanidades como en los Estudios sociales. En el apartado anterior de la tematología hablamos sobre el nexo entre literatura comparada y estudios culturales propuesto por Tötösy y Zepetnek, y mencionamos que desde estudios de literatura comparada (Como Domínguez, 2013) también se han hecho eco de este auge interdisciplinar.

In equipping humans with a sense of their distinct identity and a necessary supply for the future, cultures create sustainable structures for their “afterlife.” [...] Cultures [...] deploy strategies of duration and organize diachronic transmission with the help of media such as written texts and images, preserving the thoughts of prominent individuals and historic events, along with buildings, monuments [...]. (Assmann, 2021, p. 26).

Este deseo de preservar la memoria y de edificar una identidad común no podría llevarse a cabo sin el constante recuerdo de todo cuanto se ha hecho anteriormente. Y esto sucede a todos los niveles identitarios (individual o colectivo, que explicaremos más adelante):

Al recordar se constituye y se define una identidad, sea ésta individual o colectiva. En ese proceso, el ayer es tanto origen del recuerdo como su propio resultado. La construcción de la identidad, por esa razón, no solo depende de lo acontecido en el pasado, sino también de la forma y el modo específicos que adopta el recuerdo. (Maldonado Alemán, 2010, p. 174).

Así pues, la identidad proporciona a la memoria un horizonte común de quiénes somos, mientras que la acción de recordar perfila paralelamente las características identitarias de un grupo determinado; es así la manera en que memoria e identidad se interrelacionan. Por ejemplo, en el proceso de la formación de la identidad y memoria de los miembros de una familia, será tan importante el hecho de afianzar la propia identidad recordando el pasado (qué se hizo las Navidades pasadas, a qué se dedicaban sus ancestros más lejanos) como la forma en la que se recuerda (organización de reuniones familiares mensuales, fiestas en honor a los miembros ausentes).

Ahora bien, en este punto hay que especificar que, al hablar de la identidad de un grupo determinado, estamos tratando un tipo de identidad específico: la identidad colectiva, que se relaciona y diferencia de la identidad individual⁵³. Para definir la

⁵³ Los conceptos de identidad individual y colectiva, ya enfocados en el ámbito de la sociología, comenzaron a desarrollarse a partir de las definiciones de Henri Tajfel, uno de los pioneros en el campo de la psicología social (Véase Tajfel, 1978; Tajfel y Turner, 1979; En sus estudios, Tajfel habla de identidad personal e identidad social. La identidad personal sería definida como los “rasgos de orden personal, que son los atributos más específicos del individuo, más idiosincrásicos” (Canto Ortiz y Moral Toranzo, 2005, p. 61), mientras que la identidad social es “esa parte del autoconcepto del individuo que se deriva del

identidad colectiva, Asael Mercado Maldonado y Alejandrina Hernández Oliva proponen un esquema muy efectivo sobre los elementos que la componen:

Hay cuatro aspectos fundamentales de la identidad colectiva: Primero: es una construcción subjetiva de los propios sujetos. Segundo: se expresa en términos de un nosotros en contraposición con los otros. Tercero: el punto de partida son los rasgos o elementos culturales seleccionados por la propia colectividad. Cuarto: estos últimos constituyen su cultura. (2010, p. 240).

Este último punto, según los autores, se relaciona intrínsecamente con la “identidad cultural” (Giménez, 1997; Aguirre Baztán, 1999). Este concepto vendría a constituir una ramificación de la identidad colectiva, ya que, para muchos autores, la cultura se convierte en la base de su edificación:

La formación de la cultura es un proceso dialéctico, en la medida en que a través de la interacción se generan repertorios de ideas que los individuos materializan en sus comportamientos, y estos, a su vez, conllevan cambios en las normas, valores, creencias e ideales aprendidos y transmitidos por ciertos mecanismos. Estos repertorios de ideas y prácticas colectivas específicas son los rasgos que caracterizan a los miembros de una colectividad. (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010, p. 241).

Por lo tanto, aunque resulte extremadamente complejo y problemático ofrecer una definición concreta de una determinada identidad colectiva, el estudio de su cultura podría ofrecernos conclusiones muy sugerentes sobre sus características y rasgos distintivos.

A este respecto, la literatura, como componente cultural, puede convertirse en una pieza fundamental para arrojar luz en el debate sobre la formación de memorias e identidades colectivas:

Literature is culture's memory, not as a simple recording device but as a body of commemorative actions that include the knowledge stored by a culture, and

conocimiento de pertenencia a grupos sociales, junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia” (Tajfel, 1978, p. 60).

virtually all texts a culture has produced and by which a culture is constituted. Writing is both an act of memory and a new interpretation, by which every new text is etched into memory space. (Lachmann, 2010, p. 301).

Por lo tanto, los textos literarios no son solo meras producciones artísticas, sino que también cumplen con la función de alimentar esos espacios simbólicos (Caldicott y Fuchs, 2005, p. 14) que conforman la memoria e identidad colectivas.

Con el fin de aproximarnos a las obras literarias como engranajes de la memoria, acudiremos al término histórico “lugares de memoria”, acuñado por el historiador Pierre Nora (1989), así como al concepto más reciente de “textos culturales”, de Astrid Erll (2017).

2.2.3. Los *lieux de mémoire* y los textos culturales. El caso del libro infantil *Le Tour de la France par deux enfants* en Francia

Las teorías de Pierre Nora sobre historia y memoria siguen siendo una referencia clave para los estudios de memoria en la actualidad. Fue hacia el año 1978, y partiendo de las teorías sobre memoria de Halbwachs, que Nora comenzó a hacer hincapié en el desligamiento entre historia y memoria (Martin, 2009, p. 160). Para él, memoria e historia se encuentran en oposición:

Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of the successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being long dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer. (Nora, 1989, p. 8).

En efecto, la memoria, tanto individual como colectiva, ha de ser reconstruida. Y, en este sentido, Nora introduce el concepto de *lieux de mémoire*, que podríamos considerar la piedra angular de sus investigaciones:

These *lieux de mémoire* are fundamentally remains, the ultimate embodiments of a memorial consciousness that has barely survived in a historical age that calls out for memory because it has abandoned it. They make their appearance by virtue of the devitalization of our world-producing, manifesting, establishing, constructing, decreeing, and maintaining by artifice and by will a society deeply absorbed in its own transformation and renewal, one that inherently values the new over the ancient, the young over the old, the future over the past. Museums, archives, cemeteries, festivals, anniversaries, treaties, depositions, monuments, sanctuaries, fraternal orders-these are the boundary stones of another age, illusions of eternity. It is the nostalgic dimension of these devotional institutions that makes them seem beleaguered and cold-they mark the rituals of a society without ritual; integral particularities in a society that levels particularity; signs of distinction and of group membership in a society that tends to recognize individuals only as identical and equal. (1989, p. 12).

Así pues, estos lugares de memoria representan la manifestación, la edificación de una determinada memoria colectiva. Son su refugio histórico, la fuente a la que puede acudir para rememorar esa visión particular de la historia y, evidentemente, una de las fuentes principales para la construcción identidad colectiva.

A pesar de las definiciones, resulta bastante complicado delimitar qué es lo que puede llegar a contemplarse como lugar de memoria: “*Lieux de mémoire* are simple and ambiguous, natural and artificial, at once immediately available in concrete sensual experience and susceptible to the most abstract elaboration. Indeed, they are *lieux* in three senses of the word – material, symbolic, and functional” (Nora, 1989, p. 19). En su obra, Nora establece una serie de ejemplos de lugares de memoria para los franceses. Algunos son lugares físicos, como la catedral de Notre-Dame o la basílica del Sacré-Cœur de Montmartre; otros representan acontecimientos más específicos, como los aniversarios y las conmemoraciones a los caídos en la guerra (Nora, 1989, p. 22).

De entre todos los modelos que Nora propone como lugares de memoria, el que nos interesa en esta tesis es la literatura infantil: “A less readily recognised aspect of the sphere of sociality of the genre [children’s literature] is its commemorative function. Children’s literature is a *lieu de mémoire*, to use the term from Pierre Nora’s *Realms of*

Memory” (Krips, 1997, p. 45). En efecto, Nora pone sobre la mesa el ejemplo de un libro infantil, *Le Tour de la France par deux enfants* (Augustine Fouillée-Tuillerie bajo el pseudónimo de G. Bruno, 1877), como lugar de memoria para los franceses. Retomemos las palabras exactas del francés:

Let us consider too the celebrated *Tour de la France par deux enfants*, also incontestably a *lieu de mémoire*; like the *Petit Lavis*, it trained the memory of millions of French boys and girls [...] Moreover, the *Tour* was an inventory of what one ought to know about France, an exercise in identification and a voyage of initiation. (Nora, 1989, p. 20).

La obra de la que Nora habla, datada de 1877, cuenta la historia de dos niños que narran sus aventuras mientras recorren toda Francia. Se trata de un libro creado a conciencia para ser leído en las escuelas de la Tercera República, con el fin de enseñar a los más pequeños lo que el territorio francés debía significar para ellos; lo que su país, a nivel sentimental, les podía ofrecer. Así pues, lo que se cuenta en la historia va más allá de una mera descripción de paisajes y gentes, convirtiéndose en un auténtico “manual” para la memoria francesa: “Ce qu’ils [les enfants] acquièrent vraiment est de loin plus important, c’est une connaissance intime des territoires français. Il ne s’agit pas là d’un savoir théorique, mais d’une connaissance réelle engendrée par l’expérience vécue” (Manal, 2009, p. 1).

Este libro, cargado de idealización y romanticismo hacia la patria, fue muy leído por los niños franceses de entre finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, su auténtico éxito vino más adelante, hacia 1914, época en la que el patriotismo afloraba de nuevo debido al ambiente bélico que se respiraba en toda Francia:

As is so often the case with books for children, the *Tour* owed its initial success to the memory of adults. And later? Thirty-five years after publication, on the eve of the war of 1914 when it was still a sovereign text, it seemed already a nostalgic institution: despite revisions, the older edition sold more than the new. (Nora, 1989, p. 20).

Después de esto, la novela continuó siendo un éxito hasta más o menos mediados del siglo XX, décadas en las que su popularidad decreció. No obstante, en 1977 se publicó una nueva edición con motivo de su centenario y, tras las crisis y las huelgas de la Francia industrial, los franceses encontraron en este libro “its oral memory and peasant roots” (Nora, 1989, p. 19), haciendo que la novela “once again entered the collective memory, a different one this time, but still subject to being forgotten and revived in the future” (Nora 1989, p. 19). Pierre Nora nos indica así una de las características principales de los lugares de memoria: “all *lieux de mémoire* are objects mises en abîme” (1989, p. 20). Con esta afirmación, el historiador subraya la capacidad de los *lieux de mémoire* para volver a los ciclos de la memoria colectiva; es decir, lo que hoy ya no se considera un lugar de memoria puede volver a serlo en diez años, y viceversa.

Esto se debe a que la memoria no es un material fijo, sino que va construyéndose a partir de las necesidades actualizadas de cada colectividad. Según Nora, los lugares de memoria deben surgir, precisamente, del reconocimiento de que la memoria no es espontánea, sino que requiere de un esfuerzo consciente para ser recuperada y preservada; para ello, el historiador sugiere que debemos realizar, por ejemplo, creación de archivos, así como celebrar aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios o formalizar documentos a través de los lugares de memoria. Sin esta “vigilancia conmemorativa”, afirma Nora, la historia no tardaría en borrar la memoria y sus lugares (1989, p. 12). Por lo tanto, el objetivo último que debe destacarse cuando se quiere trabajar con los lugares de memoria es la responsabilidad común de recuperar sus narrativas; de actualizarlas, de darlas a conocer, de no dejarlas caer en el olvido.

Con respecto a esto último, y centrándonos ahora en las obras literarias como lugares de memoria, Astrid Erll habla del fenómeno de la recepción de estas narrativas, a las que ella llama “textos culturales” (2011a, 2017). Apoyándose, entre otras, en las teorías de Aleida y Jan Assmann, Erll señala la función de la literatura como *médium* de la memoria colectiva. De este modo, aquellas obras que pueden colaborar en la edificación de la memoria pasan a ser catalogadas como “textos culturales” (que, para nosotros, podría ser una categorización específica de la literatura como lugar de memoria). Bajo este enfoque, lo que hace que una obra pueda ser considerada un texto cultural es su lectura y recepción:

Bei dem kulturellen Text handelt es sich nicht um eine anhand textinterner Merkmale bestimmbare Gattung, sondern um einen Rezeptionsrahmen. [...] Die jeweilige Lesart leitet sich also nicht aus den Texten inhärenten Merkmalen ab. Sie basiert vielmehr auf dem “dezisionistische[n] Akt” [...] der Rezipienten, dem Text entweder den Status “kulturell” oder “literarisch” zuzuweisen. (Erll, 2011a, p. 187).

Así pues, Erll respalda la necesidad que expresa Nora de dar su lugar correspondiente a las narrativas clasificadas como lugares de memoria; en este caso, como textos culturales. Asimismo, al entrar en el campo de la memoria cultural, Erll señala que los textos culturales también adquieren el significado de “textos vinculantes”, pues son portadores de conceptos culturales, nacionales o de identidad (2011a, pp. 187-188). Como podemos observar, este hecho se relaciona con la definición de lugares de memoria y su cometido.

2.2.4. La literatura infantil como lugar de memoria en Europa: de los preceptos neohistoricistas a la literatura como *médium* de la memoria colectiva

Una vez esclarecidos los términos troncales sobre memoria e identidad, y después de haber introducido los términos de lugares de memoria y textos culturales y vinculantes, cabe retomar la cuestión que nos atañe en esta tesis: su posible aplicación en el ámbito de la literatura infantil europea comparada.

A gran escala, la construcción de la memoria e identidad europeas, como ya se ha mencionado en puntos anteriores de esta tesis, está todavía por descubrir⁵⁴. Sucede lo mismo con los lugares de memoria: ¿existen los lugares de memoria europeos? ¿Las iglesias, las monarquías, la Ilustración, la Revolución francesa podrían ser calificados como tal? (Bossuat, 1999). Y, en materia de literatura infantil, ¿podríamos expandir su recepción al ámbito europeo? En este sentido, y retomando los conceptos de Pierre Nora y Astrid Erll, partimos de la hipótesis de que las novelas infantiles podrían considerarse textos culturales y vinculantes, así como lugares de memoria europeos; esto ya se estableció en el capítulo introductorio.

⁵⁴ Este debate será retomado y explicado en el estado de la cuestión.

Tal y como lo fue la obra *Le Tour de la France par deux enfants* en diferentes puntos cronológicos de Francia, en esta tesis se abarcan ocho novelas que, en su tiempo y países, fueron determinantes en la educación y el entretenimiento de las generaciones más pequeñas. Y, al igual que sucedió con *Le Tour*, después pasaron a formar parte de la memoria de los adultos. Ahora bien, ¿podría un análisis comparatista de estas obras ser relevante en el estudio actual de la memoria en Europa? En esta línea, hay ciertas voces que señalan a la literatura comparada como una herramienta muy valiosa para la construcción del diálogo europeo. Por ejemplo, Domínguez (2013) afirma que la literatura europea se considera “instrumental” para el desarrollo del concepto de la ciudadanía europea (p. 29)⁵⁵. Asimismo, deseamos recuperar aquí las palabras de Paone y Paz López (2016) sobre las aportaciones que puede realizar la literatura europea comparada en el ámbito europeo:

La Literatura [europea] comparada no es mera comparación, sino, por una banda, “modalidad de relación con el Otro”, que exige, en términos de Guy Jucquois, un “cuestionamiento de las certezas y una suspensión de la seguridad y coherencia” y, por otra, “imaginación dialógica y europeísmo metodológico” [según Domínguez, 2013, pp. 16-33] (p. 27).

Esto es, en efecto, lo que pretende realizarse con el análisis del corpus de esta tesis doctoral.

En este proceso, nos aproximaremos a las obras como elementos principales en la construcción de la memoria, hasta llegar a apreciarlas, si es que nuestra hipótesis se confirma, como textos culturales y vinculantes y lugares de memoria europeos. Este primer punto de partida está íntimamente relacionado con el peso que la literatura tiene para el neohistoricismo, pues considera los textos literarios como motores de la formación del proceso histórico y sus contextos. Así pues, en los primeros estadios de esta tesis se

⁵⁵ Domínguez nos recuerda que la cuestión de la ciudadanía europea se institucionalizó desde 1997 con el Tratado de la UE, “de forma que los ciudadanos sienten cómo la construcción de Europa les afecta *en* y no *más allá* de, las directrices económicas y administrativas” (2013, p. 30). Esta afirmación nos hace pensar en el concepto de la identidad europea, del cual nos ocuparemos en el capítulo del estado de la cuestión. De nuevo recordamos que, aunque la memoria e identidad europeas que trabajamos en esta tesis no se limitan a la memoria e identidad *de* la Unión Europea, lo cierto es que mencionar los preceptos de la UE y sus leyes es importante y apropiado, ya que se trabaja mucho desde estas instituciones para promover y fortificar el relato europeo.

comparten ciertos puntos con esta aproximación crítica, los cuales serán explicados en el siguiente apartado.

a) El punto de partida del neohistoricismo

El neohistoricismo nos sirve para comprender, en un primer momento, la importancia que podría adquirir una obra y hasta qué punto puede influir en la realidad extratextual. Stephen Greenblatt (2005), uno de los fundadores principales de esta aproximación a la crítica literaria, reivindicó firmemente la importancia del contexto y las circunstancias en el arco de creación y comprensión de una obra⁵⁶; y esta es una de las premisas que se apoyan en esta tesis. Esto incluye también las vivencias del autor o autora, ya que desarrolla su escritura dentro de un marco vital determinado que desencadenará situaciones y experiencias ricas en ideología y perspectiva. Este hecho, inevitablemente, se traspasa al papel, sobre todo cuando hablamos de literatura infantil en una época convulsiva y polarizada (esto ya se introdujo en el capítulo introductorio).

Por otra parte, no solamente el contexto influye en la obra, sino que esta última también participa, a su vez, en la configuración del panorama contextual de la época. Para los neohistoricistas, contexto y obra literaria se interrelacionan y se nutren mutuamente:

A New Historicism of children's literature would integrate text and socio-historic context, demonstrating on the one hand how extraliterary cultural formations shape literary discourse and on the other how literary practices are actions that make things happen – by shaping the psychic and moral consciousness of young readers but also by performing many more diverse kinds of cultural work, from satisfying authorial fantasies to legitimating or subverting dominant class and gender ideologies, from meditating social inequalities to propagandizing for causes, from popularizing new knowledges and discoveries to addressing live issues like slavery and the condition of the working class. (Myers, 1988, p. 42).

⁵⁶ En su trabajo *Renaissance self-fashioning: from More to Shakespeare*, datado de 1980, Greenblatt cuestionó duramente las formas de poder en las sociedades, así como las suposiciones en torno a este concepto desde campos como la literatura y el arte (Pieters, 2001; Robson, 2014). Basándose en teorías marxistas y en estudios de críticos como Michael Foucault (Harpham, 1991; Bell, 1996), el autor desarrolló así el neohistoricismo, que tenía por objetivo último la reivindicación de la importancia del contexto en la literatura.

Esto es precisamente lo que pretendemos en este trabajo, y aquello en lo que se coincide con estas premisas neohistoricistas: no solamente se aspira a ver cómo el contexto perfila las obras, sino que también se espera corroborar de qué manera los textos constituyen un importante eslabón en el modelaje de construcción de la memoria e identidad europeas.

b) La literatura como *médium* de la memoria colectiva

Finalmente, cabe destacar aquí una teoría de Astrid Erll muy importante de cara a las funciones de la literatura en la memoria colectiva, que viene a completar los preceptos neohistoricistas estipulados en el punto anterior. Según la autora, los textos cumplen una doble función: “Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses weist zwei grundlegende Funktionspotentiale in der Erinnerungskultur auf: das der Gedächtnisbildung und das der Gedächtnisreflexion” (2011a, p. 196)⁵⁷. Así pues, las obras se configuran como una herramienta muy característica para reflexionar sobre la propia memoria (*Gedächtnisreflexion*): al ser una ventana a la época en la que se encuadra, la obra nos permite examinar los procesos y problemas contextuales que se relatan o entrevén en sus páginas. Para ilustrar este hecho, la autora menciona obras como los dramas de William Shakespeare o la novela de Marcel Proust *À la recherche du temps perdu* (1913-1927) como puertas al estudio de la cultura de la memoria de su época (2011a, p. 196).

En segundo lugar, por lo que respecta al ámbito de formación de la memoria (*Gedächtnisbildung*), la autora señala que los textos pueden “an die symbolische Sinnwelt einer Erinnerungskultur anschließbare imaginäre Wirklichkeiten erzeugen, indem sie Mythen, historische Ereignisse und Lebenserfahrung auf prägnante, anschauliche Weise darstellen und damit bestimmte Vergangenheitsversionen in die Erinnerungskultur einspeisen” (Erll, 2011a, p. 197). De igual manera, la mirada de la literatura más crítica –como, por ejemplo, la postcolonial o la feminista– puede hacer que se opte por un proceso de deconstrucción y de revisión de la memoria cultural existente (lo que Erll llama “ficciones revisionistas”). Por lo tanto, los textos literarios pueden leerse como importantes portadores de nuevas figuras y metáforas contextuales que, a través de su

⁵⁷ En este aspecto, la literatura puede convertirse tanto en motor del recuerdo personal (*memoria recopilada*), como en medio para fomentar las ideas del pasado histórico (*memoria colectiva*) (Erll, 2011a, p. 196). Este último aspecto es el que nos interesa en esta tesis doctoral.

análisis y recepción, dan forma a los mecanismos de construcción y reflexión de la memoria.

Este aporte de Erll completa y suple, a nuestro parecer, las críticas realizadas al Neohistoricismo, al que se le ha acusado de no tener en cuenta las especificidades de una obra literaria. Recuperemos en este respecto las palabras de Fothergill-Payne (1993):

En su afán de considerar el texto literario en términos de contestación y oposición, [los neohistoricistas] lo reducen a una lucha política entre dos fuerzas: la voz dominante y la voz subversiva. Y eso que el texto literario no está escrito en “blanco y negro”. Precisamente, por no ser mero documento (histórico o social), el texto literario es infinitamente más complejo. (p. 4).

En efecto, la sustancia, la materia de las obras literarias y sus componentes van *más allá* de las descripciones políticas e ideológicas del marco contextual. En las obras literarias, contrariamente a cualquier otro documento de la época, vemos una capacidad exclusiva de crear un entramado de “realidades imaginarias” (en palabras de Astrid Erll). Los escritores se sirven de esta capacidad para aportar una visión y un sentido característicos de su época, convirtiendo así el texto en un altavoz de nuevos símbolos y escenarios que, justamente por sus características literarias, no podrían ser reflejados de otra forma.

Esto último se hace aún más evidente en la literatura infantil y juvenil, especialmente cuando se publica en una época repleta de censura y crisis humanitaria, como lo son las décadas que se estudian en esta tesis. Además, la LIJ siempre está atravesada por las concepciones educativas de la época, por lo que los escritores deben ser muy cautelosos con la manera en la que configuran sus personajes y tramas. Por este motivo, los textos de nuestro corpus no son simplemente una lucha dialéctica, sino que esconden tras de sí un abanico de nuevos símbolos e imaginaciones contextuales que pueden contribuir tanto a la reflexión de la memoria (*Gedächtnisreflexion*), como a la construcción de la memoria (*Gedächtnisbildung*) de la que nos habla Astrid Erll.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión de esta tesis se dividirá en tres partes. En la primera de ellas se indagará el estado actual de la relación entre estudios de memoria europea, identidad europea y literatura infantil y juvenil. En la segunda parte se abordará el estudio de temas y motivos en la literatura infantil y juvenil, así como la manera en la que el tema de este trabajo, el niño-personaje, ha sido estudiado en cada una de las obras del corpus. Por último, en la tercera parte se hará un exhaustivo recorrido a través de la evolución del tema del niño-personaje en la literatura alemana, española, británica y francesa con el fin de asentar las bases del análisis temático y profundizar en sus antecedentes.

3.1. Los estudios de memoria europea, identidad europea y literatura infantil

a) Los estudios de memoria e identidad europeas

Mucho se ha investigado, especialmente en los últimos quince años, sobre la cuestión de la memoria y la identidad europea. Se trata de un interrogante que cala en muchas universidades y grupos de investigación, dando lugar a numerosas obras colaborativas proyectadas desde un punto de vista interdisciplinar y transnacional que comparten los mismos interrogantes: *cómo* se puede llegar a la edificación de la memoria e identidad comunes en Europa y *qué* significa eso para los ciudadanos europeos. Hasta ahora, estas cuestiones todavía resultan muy complicadas de definir, pero algunos trabajos recientes pueden dejarnos algunas pistas.

En primer lugar, como ya habíamos planteado anteriormente en el apartado sobre estudios de memoria, los investigadores concuerdan en que “no unitary definition of memory exists [...]. It is memory as a process (over the course of time) which is reshaped according to the present” (Fortunati y Lamberti, 2010, p. 128). Por lo tanto, la memoria europea también va en este mismo sentido:

So the conclusion from the case of Europe must be that memory should not be abandoned as a resource for shaping citizenship. We should, however, conceive of it in much more dynamic terms, not as a singular or monumental destiny, but

rather as an ongoing conversation about multiple pasts and just as many futures. (Rigney, 2012, p. 624).

En materia de identidad europea, también se explica algo parecido: “Pursuing a shared ‘European identity’ is to be considered an ‘open’ and ‘dynamic’ term, capable of re-negotiating itself starting from a shared set of values that the scientific and the humanistic research can certainly help to work out” (Fortunati y Lamberti, 2010, p. 131). Por lo tanto, para llegar a ese “sueño europeo” del que nos hablan académicas como Aleida Assmann (2018) en el que nos sentimos como “ciudadanos de un Estado plurinacional que se relaciona con sus coetáneos transcontinentales como si pertenecieran a la vez a una misma cultura y a varias, a una y a más lenguas” (Paone y Paz López, 2016, p. 24), lo cierto es que se ha de buscar vías transnacionales y comparatistas entre todos.

Bajo estas premisas se han desarrollado obras colaborativas muy sugerentes en los últimos años. Cabe destacar, por ejemplo, investigaciones como *Europa und Erinnerung: Erinnerungsorte und Medien im 19. und 20. Jahrhundert* (Przyrembel y Scheel, 2019); *Europas Gedächtnis: Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerung und gemeinsamer Identität* (König, Schmidt y Sicking, 2008), y *Kollektive Erinnerungen der europäischen Bürger im Kontext von Transnationalisierungsprozessen* (Gerhards, Breuer y Delius, 2017). Estas obras suponen ejemplos prácticos desde varios campos culturales para la aportación a la construcción de la memoria europea. Así pues, no resulta para nada complicado encontrar investigaciones comparatistas que moldeen interrogantes similares (Dewes y Duhem, 2008; Majeurs et al., 2009; Díez Medrano, 2010; Foret y Calligaro, 2012; Rigney, 2012; Mithander, Sundholm y Velicu, 2013).

En lo que respecta a estudios prácticos, podemos destacar la red interdisciplinar ACUME⁵⁸, a cargo de las profesoras Vita Fortunati y Elena Lamberti (Università di Bologna), que fue desarrollada entre 2002 y 2006 con la cofinanciación de la Comisión Europea (ver Fortunati, 2010). Una de las hipótesis principales de este proyecto era que la memoria cultural europea podría ser concebida como “a priority step towards the making of a new European identity, built upon common and shared values, but fully respecting local identities and traditions” (Fortunati y Lamberti, 2010, p. 132). De esta

⁵⁸ Nombre completo: *Cultural Memory in European Countries: An Interdisciplinary Approach*.

manera, a través de estudios comparatistas en ámbitos como la geografía y la literatura, una de las conclusiones a las que se llegó con este proyecto fue que los estudios de memoria son capaces de “turn Europe into a dynamic workshop where new ideas can be discussed and developed and thus trigger hope for new and much-needed scenarios” (Fortunati y Lamberti, 2010, p. 137). Esta concepción de Europa como un lugar conjunto de estudio y debate resultaría muy fructífera. En efecto, si los investigadores siempre recalcan que la memoria y la identidad europeas son conceptos móviles que no se ven arraigados a una sola definición, sino que son una construcción común en continuo crecimiento, tiene sentido apelar al dinamismo y al trabajo colaborativo e ir más allá de una definición sobre *cuál* es la memoria europea y *qué* es ser europeo/a.

En este aspecto, estudios como los de Klaus Eder, uno de los investigadores que más han trabajado sobre la identidad europea (2006, 2009, 2011, 2017), también defienden el vínculo entre memoria e identidad en Europa no ya como una mera historia común o un símbolo en común, sino como “espaces de communication où l’on peut débattre des passés européens, communiquer et construire une culture commune” (Constantin, 2009, p. 235). Además, según Eder (2009), es importante proveer a los ciudadanos europeos de una identidad europea para generar “a sense of a particular responsibility and recognition of the other European citizens which goes beyond recognizing them as co-citizens” (p. 434).

Así pues, en línea con las conclusiones de estudios comparatistas hasta la fecha, en esta tesis se aboga por una concepción de memoria e identidad europeas como una narrativa en construcción que nos permita edificar, entre todos, un sentido de comunidad en Europa en el que apreciamos nuestra cultura y valores compartidos. Para ello necesitamos ciertas nociones y unas guías a las que aferrarnos para seguir edificando esa estructura dinámica. Enfocando la vista hacia la época que nos atañe en esta tesis, es necesaria la reivindicación de objetivos comunes que nos conduzcan a una ciudadanía más libre, más segura y escarmentada de los horrores vividos en el siglo XX⁵⁹. Así lo

⁵⁹ Entre otras cuestiones, la memoria europea se ha nutrido del balance entre la guerra y la paz; la justicia y la injusticia. Y es que esa es, en realidad, la historia común de Europa: ha sido un espacio físico, político y simbólico construido también a base de conflictos bélicos, colonialismo e imperialismo. Pero al mismo tiempo ha sido el espacio que ha visto nacer, por citar solo algunos hitos clave, la Filosofía griega; el Imperio Romano (cuna del Derecho Romano y, por tanto, del Derecho Europeo); las monarquías y el cristianismo (con su correspondiente herencia artística, como museos e iglesias); la Ilustración (y sus ideas sobre igualdad, separación de poderes y secularización, piezas clave en los gobiernos europeos actuales);

explica Schwelling (2009): “Aus dieser geteilten Erfahrung könnte ein gemeinsamer ‘europäischer Traum’ erwachsen: der Traum von einem Europa ohne Rassenhass und Nationalismus, ohne ethnische Säuberungen und Massengräber, ohne Kriegstreiberei, Todesstrafe und Fanatismus” (p. 178). Este es el modelo de memoria e identidad europeas que también reivindica, por ejemplo, la Unión Europea (Kaina y Karolewski, 2013; Capello, 2018)⁶⁰.

Asimismo, y teniendo en cuenta nuestro acercamiento a la narrativa europea desde la literatura y la cultura, consideramos muy necesaria la puesta en valor de nuestra historia común y nuestras producciones culturales, tanto para comprender de dónde venimos, como para expandir el entendimiento transnacional. Los lugares de memoria europeos y su reflexión deben ayudarnos a ello, siendo esta una discusión que lleva en funcionamiento en ámbitos europeos desde hace décadas (Bossuat, 1999; König, Schmidt y Sicking, 2008; Majeurs et al., 2009; Foret y Calligaro, 2012; den Boer et al., 2012; Przyrembel y Scheel, 2019; Foucher et al., 2019; Étienne y Serrier, 2019). Por ejemplo, los museos conmemorativos, las producciones culturales comunes⁶¹, las instituciones europeas o los lugares geográficos con una gran connotación para la historia y la cultura europeas podrían considerarse lugares de memoria europeos⁶². Por otra parte, algunos

el feminismo (y aquí podemos mencionar la importancia de autoras como Christine de Pizan o Mary Wollstonecraft para el posterior desarrollo del movimiento en Europa); movimientos artísticos y culturales como el Romanticismo; y la consolidación de la Unión Europea (y su lema “unidos en la diversidad”). También ha sido un espacio de convergencia y convivencia entre distintas religiones, etnias y pueblos procedentes de otros continentes. Consideramos que estas tensiones y esta herencia en común es, precisamente, aquello que alimenta la memoria europea en la actualidad. Si se desea indagar más en la historia común europea, remítase a Geremek, 1996; para la materia específica de la historia de la literatura europea, véase Benoît-Dusausy y Fontaine, 2000.

⁶⁰ En el año 2006, el Parlamento Europeo aprobó un programa para promover la memoria europea llamado “Europa para los ciudadanos” (2007-2013), con el fin de crear una ciudadanía activa que conociera y perpetuara la memoria común en Europa. Años más tarde, en 2019, se volvió a ratificar esta necesidad, acerca de la “importancia de la memoria histórica europea para el futuro de Europa”. Véase Gensburger y Lavabre, 2012 sobre la importancia de la UE en materia de memoria y cultura europea.

⁶¹ Como, por ejemplo, el Festival de la Canción de Eurovisión, celebrado ininterrumpidamente (salvo en 2020, a causa de la pandemia del coronavirus) desde el año 1956. Consúltase Pajala, 2012 y Vuletic, 2018.

⁶² Lugares conmemorativos como el museo de la Maison de l’Histoire Européenne, ubicado en Bruselas, muy cerca del Parlamento Europeo, ofrecen una muy buena perspectiva sobre nuestra historia y cultura comunes. Allí encontramos una exposición permanente donde se narra el desarrollo del concepto de Europa desde la Antigua Grecia (consúltase Axelsson, Dupont y Kesteloot, 2012). Los orígenes del término “Europa” más allá de sus fronteras geográficas hallan sus raíces alrededor del siglo VIII a.C., de la mano de la mitología griega: Europa era una princesa fenicia que fue secuestrada por Zeus –que adopta en el mito la forma de un toro– y llevada a la isla de Creta. Sobre este mito escribieron, entre otros, Ovidio y Heródoto. Posteriormente, el mito ha sido llevado a la pintura por Tiziano, Rembrandt, Rubens, Picasso y Goya, entre muchos otros. Hoy en día el mito sigue vivo más allá de las numerosas producciones culturales que se han realizado y se siguen realizando sobre él: por ejemplo, podemos encontrar a la propia princesa Europa en todos los billetes del euro desde el año 2013. Para seguir indagando otros trabajos relacionados con el

investigadores han sugerido la necesidad de un proceso de *europeización* de la memoria y sus lugares: “‘L’européanisation’ de bon nombre de processus socioculturels, voire institutionnels a pourtant eu comme conséquence que les lieux de mémoire nationaux adoptent de plus en plus des éléments que l’on pourrait qualifier d’européens” (Margue, 2009, p. 20). Todo este intercambio académico colaborativo también ha dado sus frutos en un nivel más práctico (al igual que los proyectos de Vita Fortunati que mencionamos anteriormente); podemos destacar, por ejemplo, proyectos financiados a través del programa Erasmus para estudiantes de lenguas y culturas europeas bajo el nombre de “Transnational Sites of Memory” (Hille y Lughofer, 2025).

b) La literatura infantil comparada como vía de construcción de la memoria e identidad europeas

Como hemos visto, sí existen numerosos estudios, tanto teóricos como prácticos, sobre la edificación conjunta de la memoria y la identidad europeas en la actualidad, así como acerca de la discusión sobre los lugares de memoria europeos. En materia de literatura infantil y juvenil debemos destacar los trabajos de Penni Cotton, autora de trabajos transnacionales en Europa con el fin de acercar a los niños y jóvenes la cultura y el entendimiento europeo a través de la LIJ. Subrayaremos su proyecto fundacional *The European Picture Book Collection* (Cotton, 1999) financiado por la Comisión Europea, cuyos resultados arrojaron conclusiones realmente interesantes sobre el papel de la LIJ para la formación de la ciudadanía europea⁶³. Los trabajos e investigaciones de Cotton han sido realmente fructíferos (2000a; 2000b; 2005; 2008; 2011; 2024), y constituyen

mito de Europa, remítase a Bancalari Molina, 2011, y Chihaiia, 2023; para explorar los mitos sobre Europa más allá de la Antigua Grecia, véase Leeming, 2003.

⁶³ *The European Picture Book Collection* (EPBC) fue un proyecto transnacional ideado por Cotton y llevado a cabo en 1996. Fue realizado de la mano de expertos en LIJ procedentes de distintos países miembros de la Unión Europea, con el fin de “fulfil the needs of the EU recommendations [...] namely, to implement a European dimension in primary education” (Cotton, 1999, p. 153). Atenderemos ahora a algunos detalles y conclusiones del proyecto de Cotton (1999): en un primer momento, un total de veinte libros ilustrados procedentes de veinte países conformaron el corpus del EPBC. Todos ellos cumplían con determinados requisitos, como desarrollar un tema universal de la infancia, preservar el punto de vista del niño-narrador y centrarse en un aspecto de la experiencia infantil que fuera común entre países; además, debían presentar una cinta de *cassette* en la lengua original, con el fin de hacer comprender a los niños la dimensión plurilingüe europea. La lectura de estos libros se puso en marcha en escuelas de los países participantes, y los resultados fueron sorprendentes: entre otros, los niños adquirieron un aprendizaje y una comprensión muy alta sobre Europa, quedando fascinados por los libros y las lenguas; los profesores también aprendieron mucho, e incluso algunos padres participaron en el proyecto. Por todo ello, el proyecto de Cotton recibió el premio europeo Innovative Reading Promotion in Europe (1996/7), del Comité Europeo de la International Reading Association.

todo un punto de referencia para la comprensión de la LIJ como una poderosa herramienta para alimentar los lazos europeos entre las generaciones más jóvenes⁶⁴.

En un nivel más teórico, la LIJ comparada también se ha trabajado en el terreno de los estudios culturales. Por ejemplo, podemos mencionar la obra *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft* (Ewers, Lehnert y O'Sullivan, 1994), en la que encontramos sugerentes estudios sobre recepción, analogías y traducciones de literatura infantil en un contexto transnacional, así como ideas de estudios comparatistas. En segundo lugar, la investigación colaborativa *Children and cultural memory in texts of childhood* (Snell y Hutchison, 2014) también es una obra de referencia importante. En ella, varios autores exploran cómo la infancia se refleja en libros infantiles de épocas convulsas, siendo algunos artículos relacionados con Europa los que más nos interesan⁶⁵. Por ejemplo, la investigadora Jenny Glennon, en su análisis sobre dos textos de la autora estadounidense Edith Wharton, desvela cómo los niños-personaje se convierten en un reflejo para “simultaneously to critique early twentieth-century U.S. American cultural and political practices and to idealize European culture and history” (Ulanowicz, 2015, p. 125). Además, los colaboradores de la obra subrayan la importancia de los estudios de Aleida Assmann y Pierre Nora para sus investigaciones, apoyándose principalmente en el concepto de memoria cultural.

Por otra parte, la mayoría de los estudios que podemos encontrar sobre literatura infantil y memoria son aquellos que esclarecen cómo esta última se proyecta en obras para niños enmarcadas en las dos guerras mundiales. Estas investigaciones se centran, principalmente, en novelas escritas *a posteriori* que recrean el contexto en cuestión y que muestran un tinte claramente moralizante⁶⁶. En este caso, es especialmente llamativo el

⁶⁴ Y no solamente en Europa, sino más allá de sus fronteras. Por ejemplo, siguiendo el marco teórico del *European Picture Book Collection*, se ideó también el *New Zealand Picture Book Collection*, cuyos libros “can also become windows into unfamiliar worlds for non-New Zealand readers, giving them the opportunity to learn more about a context in which indigenous Māori mythology is interwoven with an imported European culture” (Cotton y Daly, 2015, p. 88), habilitando así el enriquecimiento intercultural y la comprensión y el acercamiento hacia realidades y costumbres distintas.

⁶⁵ Otro estudio muy interesante sobre la relación entre literatura infantil y memoria es *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images* (Ulanowicz, 2013). Sin embargo, se trata de una investigación sobre literatura infantil contemporánea y, además, los autores desarrollan en él el concepto de segunda generación de la memoria, algo que no tratamos en esta tesis.

⁶⁶ El sentido instructor de la literatura infantil es, en gran medida, la cuestión de la que se ocupa la mayoría de las investigaciones literarias sobre obras para niños. Por lo tanto, el adoctrinamiento sobre un

hecho de que encontremos más investigaciones contextualizadas en la Primera Guerra Mundial que en la Segunda Guerra Mundial⁶⁷. Dentro de ello, también encontramos más análisis nacionales que internacionales, especialmente en lo que respecta a la literatura infantil británica⁶⁸. Así pues, algunos de los estudios más ejemplificantes de ello, con vistas a indagar la representación del conflicto bélico en las obras para niños, son *British Children's Literature and the First World War: Representations since 1914*, de David Budgen (2018) y *Popular Children's Literature and the Memory of the First World War, 1919-1939*, de Dorothea Flothow (2007). Por último, en materia de trabajos comparatistas enmarcados en la Primera Guerra Mundial destacamos *The Figure of the Child in WWI American, British, and Canadian Children's Literature: Farmer, Tailor, Soldier, Spy* (Galway, 2022), donde la autora estudia la conceptualización de la infancia en ciento cincuenta obras publicadas en el marco de la guerra.

En cuanto a la Segunda Guerra Mundial, y concretamente la época que manejamos en esta tesis, encontramos algunos estudios que nos sirven para comprender la literatura infantil de cada país, así como el modo en que la guerra es representada en las obras; sin embargo, todavía queda mucho por hacer en materia de estudios en literatura comparada. Entre las obras más relevantes a nivel nacional, encontramos *British Children's Fiction in the Second World War*, de Owen Dudley Edwards (2007); *Historia de la literatura infantil española*, de Carmen Bravo-Villasante (1969) e *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*, de Jaime García Padrino (2018)⁶⁹; *A Critical History of French Children's Literature*, de Penny Brown (2008); y *Children's Literature in Hitler's Germany*, de Christa Kamenetsky (2019).

determinado conflicto bélico a través de su representación en la literatura infantil resulta un objeto de estudio fascinante para los investigadores. Véase Penny, 2008.

⁶⁷ Esto podría deberse a la gran proliferación de obras infantiles después de la Primera Guerra Mundial y el deseo de muchos escritores de plasmar en ellas su descontento con la Otredad. Sin embargo, y a pesar de que este fenómeno también puede existir durante la Segunda Guerra Mundial, a partir de 1950 puede verse un tinte un poco más conciliador en la literatura infantil europea (Penny, 2008).

⁶⁸ Hay que recordar que existe una gran tradición en literatura infantil en Reino Unido, especialmente desde su “edad de oro”, allá por el siglo XIX. A partir de entonces, sus grandes clásicos se convirtieron en referentes, y han sido largamente traducidos y publicados en otras partes del mundo (*Alice in Wonderland*, *Peter Pan* o *Winnie the Pooh* son solo algunos ejemplos). Después de la Primera Guerra Mundial, la literatura infantil británica también dio un vuelco cuantitativo muy interesante, y hubo un empeño muy fuerte en demostrar los horrores bélicos a través de las obras para niños (Budgen, 2018).

⁶⁹ García Padrino también ha publicado recientemente *La literatura infantil y juvenil en la España contemporánea (1873-1936)* (2023) y *La literatura infantil y juvenil en la Guerra Civil* (2024).

Por lo tanto, y, en definitiva, los estudios mayoritarios que se han hecho hasta ahora han sido investigaciones centradas en el reflejo de la memoria *en* la literatura infantil más contemporánea, siendo cuestiones como las representaciones de la guerra, la literatura en el exilio y la enseñanza de la memoria a través de obras infantiles los temas más indagados⁷⁰.

3.2. El estudio de temas y motivos en la literatura infantil y juvenil y el niño-personaje en las obras del corpus

En materia del estudio temático en el campo de la LIJ, podemos destacar la investigación de Ibler y Scherer (2020), donde se realiza un recorrido de los *Stoffe*, temas y motivos estudiados más importantes desde 1945 hasta nuestros días, repasando tanto obras alemanas como europeas⁷¹. Destacan, entre otros, los siguientes temas: la familia; la enfermedad, la tristeza y la muerte; la amistad y el amor; la escuela, el internado y el jardín de infancia; el tiempo libre; la naturaleza y el medio ambiente; la sociedad y la historia; la guerra y el exilio; la filosofía, la ética y la religión. En materia de comparatismo y teoría comparatista aplicada a la LIJ, debemos destacar los trabajos de Emer O'Sullivan (2004, 2005, 2011, 2020), así como la reciente investigación de Dorena Caroli (2024), donde la académica ofrece un estado de la cuestión muy completo del comparatismo en LIJ desde Paul Hazard hasta nuestros días.

Por otra parte, y enfocándonos ahora en el estudio del niño-personaje en las obras del corpus, el punto de partida de la actual investigación fue mi Trabajo de Fin de Máster (2021), en el que realicé un análisis temático enmarcado en el monomito de Campbell (cuya relevancia en los antecedentes de esta tesis ya se explicó en el capítulo introductorio). En este trabajo se pudo comprobar cómo el tema aparecía en las obras británicas (*The Lion, the Witch and the Wardrobe* y *James and the Giant Peach*) y en las obras francesas (*Le Petit Prince* y *L'Enfant et la Rivière*), erigiéndose como un símbolo de renovación y esperanza para una sociedad en crisis representada por los personajes adultos. Sin embargo, en este trabajo no estaba presente el tema de la memoria cultural,

⁷⁰ Aquí también cabría destacar *Imaginary childhoods: Memory and Children's Literature* (Krips, 1997) y *Memory: (Re)imagining the Past Through Children's Literature* (Allan, 2013).

⁷¹ Además, previamente al repaso de los temas en la LIJ, los autores introducen un apartado relacionado con la problemática de la nomenclatura en la historia de la tematología, algo que también se realizó en el capítulo teórico-metodológico de esta tesis doctoral.

y el peso del análisis caía principalmente en el recorrido de las etapas del monomito⁷². A parte de esta investigación, hay una laguna importante en trabajos comparatistas centrados en desgranar el niño-personaje como tema en las obras del corpus⁷³.

A nivel individual, en las novelas francesas encontramos múltiples estudios sobre la manera en la que los niños-personaje aparecen en la obra. En lo que respecta a *Le Petit Prince*, el pequeño protagonista se ha analizado desde muchas perspectivas, pero la mayoría se encamina hacia la misma hipótesis: el Principito se muestra como una figura de salvación en un universo movido únicamente por personas adultas. Esto se ha debatido desde perspectivas filosóficas (Ravoux, 2008), esotéricas (Monin, 2007) y literarias (Ramírez Ortiz, 2014). Los personajes animales también se han analizado desde distintos puntos de vista, especialmente el zorro y la serpiente y su relación con el desarrollo del pequeño protagonista a lo largo de la historia (Priëls, 2014). En este aspecto, Marie-José Chombart de Lauwe asentó unas bases sólidas en *Un monde autre, l'enfance: de ses représentations à son mythe* (1979) sobre las relaciones del protagonista de Saint-Exupéry con los demás personajes de la historia, tanto en el sentido problemático (los adultos), como en el sentido constructivo (los animales). Finalmente, cabe destacar el trabajo de Clémentine Beauvais *The mighty child: Time and power in children's literature* (2015), en el que la autora indaga el significado del Principito a través de sus relaciones con los demás personajes.

Los niños-personaje de la segunda obra francesa del corpus, *L'Enfant et la Rivière*, también han despertado el interés de numerosos investigadores. Muchos señalan la ambivalencia creada por Bosco como el principal motor de la trama: mientras que Pascalet y Gatzó se mueven en un universo de ensoñación y naturaleza, los demás personajes se mueven en un entorno misterioso, ajeno a la infancia. Esto lo destacó especialmente Jean-Cléo Godin en *Henri Bosco – Une poétique du mystère* (1968), cuyo análisis ha servido de precedente para otras investigaciones sobre el tema. De igual manera, Covadonga Grijalba Castaños en *Henri Bosco: l'enfance toujours* (1996) subraya símbolos como el agua y la ensoñación para ayudar al desarrollo de Pascalet, que no es

⁷² También debemos destacar que los motivos de análisis, además de ampliarse, se han analizado mucho más en profundidad, partiendo de nuevos enfoques.

⁷³ Es preciso mencionar aquí mi artículo sobre arquetipos en *The Lion, the Witch and the Wardrobe y Antoñita la fantástica* (2023). A pesar de no realizar un estudio temático, indagué las representaciones de las niñas-personaje en ambas obras a nivel comparatista.

feliz con su familia y que debe encontrar otro núcleo sólido fuera de ella. Esto le conduce a un ciclo iniciático que ha sido estudiado especialmente por Hélène Rufat (2018). En general, los investigadores concuerdan en que la infancia es creada por Bosco a partir de la nostalgia y la añoranza por tiempos pasados (Squatrito, 2020a).

En cuanto a las obras británicas, la novela de C. S. Lewis *The Lion, the Witch and the Wardrobe* ha llamado la atención de muchos investigadores especialmente interesados en desgranar la simbología del mundo mágico de Narnia (Dunai, 2016; Harshini y Nagalakshmi, 2022). En cuanto a los niños-personaje, han sido Lucy y Edmund los que más interés han despertado. En el trabajo *Inside Narnia: A Guide to Exploring “The Lion, The Witch and the Wardrobe”*, de Devin Brown (2005), el autor señala a Lucy como el personaje principal, y otros críticos se han referido a ella como la expresión de la sensibilidad del propio autor (Ford, 2005). Desde entonces, se han llevado a cabo numerosos estudios sobre la figura de la hermana pequeña de los Pevensie, algunos muy interesantes desde la óptica del psicoanálisis (Suwastini et al., 2020). En cuanto a Edmund, se ha estudiado desde la perspectiva religiosa (Manlove, 1993; Mühling, 2006), y muchos han llegado a la conclusión de que simboliza un personaje redimido, que obra mal y se da cuenta finalmente de las bondades del cristianismo (Ogline, 1999). Al igual que Lucy, Edmund también se ha estudiado desde el psicoanálisis (Bella, Suwastini y Jayantini, 2023). Finalmente, Valerie Estelle Frankel (2008) hace un análisis muy sugerente sobre la evolución de los niños-personaje y el monomito de Campbell.

Por otro lado, la segunda novela británica, *James and the Giant Peach*, el niño-personaje ha sido estudiado sobre todo en relación con el significado del melocotón y con los insectos que habitan en él. De este modo, observamos estudios de corte psicoanalista (West, 2008) en los que se analiza el melocotón como un símbolo de regeneración y de crecimiento para el protagonista, que debe huir de la opresión de sus tías (Tal, 2003). La orfandad de James también ha sido un tema de estudio para muchos investigadores, ya que se la trata como una condición que propicia la aventura en el protagonista, que encontrará en los insectos el apoyo y la ayuda de la que carecía en su vida anterior (Curtis, 2015, 2016).

En cuanto a las obras españolas, *Antoñita la fantástica* ha suscitado muchas investigaciones relacionadas con el modelo de feminidad que emana de la figura de

Antoñita, además de la configuración del resto de personajes femeninos que la rodean. Podemos destacar principalmente el exhaustivo estudio de Paloma Uría Ríos, *En tiempos de Antoñita la fantástica* (2004), en el que la autora estudia en profundidad los personajes de la obra de Casas y su relación con la protagonista. En líneas generales, los investigadores han puesto de relieve las modélicas características de la niña-personaje, que vendría a ser un ejemplo para las jóvenes lectoras de la España franquista: una niña perteneciente a la clase media, que se porta bien y que acata poco a poco su condición femenina (Peinado Rodríguez, 2016; Huguet, 2013; Selfa Sastre, 2016). También se ha estudiado mucho la relación de la obra de Casas con la censura (Craig, 1998) y el humor de la época (Sotomayor Sáez, 2007).

Por otra parte, el caso de *Marcelino Pan y Vino* es algo peculiar, ya que su versión cinematográfica, dirigida por Ladislao Vajda en 1955, parece haber despertado más interés investigador que la obra original de José María Sánchez Silva⁷⁴. La orfandad y la muerte de Marcelino han sido destacadas como las principales características del niño-personaje, ya que contienen el mensaje católico que el autor pretende transmitir con el relato, como subraya Harvey en *Death and the adorable orphan: Marcelino Pan y Vino* (2004). Alrededor de estos dos conceptos se continuó teorizando (Popovici Nuțu, 2018), y ciertos autores también han señalado a Marcelino como uno de los protagonistas infantiles más importantes de la literatura infantil española (Sanz Esteve y Sanz Marco, 2018).

En cuanto a las obras alemanas, encontramos que las niñas-personaje de *Das doppelte Lottchen* han sido estudiadas, principalmente, a través de los estragos creados por el divorcio de sus padres (Wild, 1996; Steinlein, 2008). Algunos críticos también han subrayado la comprensión y compenetración existente en ellas (Natov, 1985), algo que también puede verse a través del estudio del motivo del *Doppelgänger* en la obra (Forderer, 1994). La figura de la madre también se ha destacado en ciertos estudios (Aktürk, 2021). En líneas generales, los investigadores señalan que Erich Kästner configura el carácter de Lotte y Luise como oposición a un problema generado

⁷⁴ En esta tesis nos centraremos únicamente en la obra de Sánchez Silva, aunque es posible que alguna vez se hagan ciertas referencias a la película de Vajda. En este sentido, muchas de las investigaciones sobre la película giran alrededor de la figura del niño-protagonista, su condición de huérfano y su muerte, así como acerca de su influencia en la confección de los niños en el cine español posterior (Sempere Serrano, 2002; Wright, 2015; Durán Manso, 2015).

únicamente por los adultos (el divorcio), lo cual las convierte en las responsables de la solución. En consecuencia, la focalización de las niñas-personaje prima en todo momento, y el mundo infantil de las gemelas se contrapone al mundo adulto.

Por último, en lo que respecta a *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, la investigación más profunda sobre el protagonista es la que hace Julia Voss en *Charles Darwins Jim Knopf* (2009). En su estudio, la autora señala que el niño-personaje de Michael Ende está inspirado en Jemmy Button, un niño negro que Charles Darwin conoció y que le sirvió de inspiración para confeccionar su Teoría de la Evolución (Mayer, 2008). En la época de posguerra, Ende habría retomado así a este niño para convertirlo en el protagonista de su historia, desafiando la educación imperante en la Alemania nazi. No obstante, otros investigadores han destacado elementos potencialmente racistas en la obra (Drerup, 2023), mientras que otros han analizado la confección de la identidad de Jim en el texto según su interacción con el ambiente y otros personajes (Braun, 2023). El abandono de Jim y su orfandad también se ha estudiado (Kirsch, 2014), así como su encuentro con la Otredad a lo largo de su aventura (Gähwiler, 2020).

3.3. Revisión contexto-literaria: evolución del niño-personaje en la LIJ alemana, española, británica y francesa

La investigación tematólogica, como destacamos en el capítulo teórico-metodológico, requiere de una contextualización previa al análisis (Naupert, 2001, p. 133) para asentar los antecedentes del estudio y comprender mejor cómo y por qué el tema aparece en las obras estudiadas. Por lo tanto, en los siguientes apartados haremos un recorrido por los modelos de niños-personaje más importantes y representativos de la literatura infantil y juvenil en España, Alemania, Reino Unido y Francia, abriendo un diálogo con la sociología de la infancia y viendo así cómo el tema de esta tesis ha evolucionado hasta la actualidad.

En términos históricos, la literatura infantil en Alemania, Reino Unido y Francia comenzó en el siglo XVIII “in the modern sense” (Ewers, 2005, p. 727), pero en España hubo que esperar un poco más: “Until the end of the nineteenth century there was no literature, properly speaking, for children in Spain, but only books with the sole purpose of moralising and instructing children and young people” (García Surrallés, Moreno

Verdulla y Dorao, 2005 p. 718). No obstante, el germen de la literatura infantil europea tal y como la conocemos hoy en día se encuentra antes del siglo XVIII, y es importante remontarse a esa época para ver cómo los principales mecanismos de siglo (religión y desarrollo filosófico) comenzaron a moldear la imagen de la infancia en Europa. Por lo tanto, comenzaremos nuestra revisión contexto-literaria en el siglo XVI.

3.3.1. La literatura infantil anterior al siglo XVIII

Antes del siglo XVI, los niños no eran vistos como seres esencialmente distintos a los adultos, por lo que la sociedad no veía ninguna razón para tratarlos de forma diferente (Bethlenfalvay, 1979, p. 15); por ejemplo, en la época medieval, los niños no eran considerados miembros de la sociedad hasta que no cumplían más o menos siete años (Goldstone, 1986, p. 792)⁷⁵. Esto provocaba que los más pequeños tuvieran que aprender muy pronto a sobrevivir en unos esquemas sociales rígidos en los que el concepto moderno de infancia aún no existía⁷⁶.

Más adelante, la tradición judeocristiana impuso sus dogmas sobre la fuerza del “pecado original” como elemento damnificador de los recién nacidos (Enesco, 2009), algo que caló profundamente en Europa. Desde la perspectiva de los sectores más devotos, los bebés podían ser vistos como seres grotescos hasta que eran bautizados. Esta concepción tuvo un impacto negativo en la forma en que se percibía la infancia durante el siglo XVI y gran parte del XVII. No obstante, esto también hizo que los niños dejaran de ser vistos como seres iguales a los adultos, por lo que empezó a ponerse el foco en su educación.

En consecuencia, la religión se erigió como el principal motor de la formación de los niños, lo cual también incluía las obras destinadas para ellos. Por ejemplo, en Reino

⁷⁵ En materia de evolución de las ideas de la infancia en Europa, referenciaremos aquí el trabajo pionero de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, de 1960 (publicado después en inglés bajo el título *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, 1962). En él, el historiador francés repasa cómo el concepto de la infancia evoluciona culturalmente en Occidente. El estudio de Ariès ha sido muy influyente, también en el campo de la literatura infantil y juvenil, y sigue siendo una obra de referencia para cualquiera que desee indagar la evolución de la noción de infancia en Europa. Para explorar aspectos relacionados con la difusión y el legado de la investigación de Ariès, véase Gros, 2010.

⁷⁶ Podríamos decir que el concepto de infancia, tal y como lo conocemos hoy en día, se consolidó en el siglo XVIII, aunque sus primeras pinceladas nacieron en el siglo XVII debido a un cambio de paradigma en el sector educativo de la mano de la Ilustración (Gómez Pato, 2010, p. 47).

Unido fue el puritanismo uno de los principales movimientos que impulsó el desarrollo de la literatura infantil:

During the 17th century much writing for children was inspired by the group of religious dissenters often referred to as Puritans, so, as well as teaching children how to read, it also sought to teach them how to live godly lives, seek grace, and attempt to avoid the torments of hell. (Reynolds, 2011, p. 8).

En este sentido, la obra *A Token for Children: Being an Exact Account of the Conversion, Holy and Exemplary Lives, and Joyful Deaths of Several Young Children* (1671-1672), de James Janeway, fue muy popular. Este texto nos muestra a niños cuyos comportamientos ejemplares reflejan una profunda conexión con el cristianismo: dedican su vida a la oración y fallecen lejos de todo pecado.

Poco a poco, la edificación de los niños-personaje se relacionó estrechamente con la idea de que la infancia constituía una etapa vital impregnada del pecado original, y que solo podía ser salvada a través de la encomienda a Dios:

The age [...] saw him [the child] only as a damned soul who must be saved from perdition by a rigorous pietism. Children were not be born to live happy but to die holy and true education lay in preparing the soul to meet its maker. (Hürlimann, 1968, p. 12).

Esta percepción, reflejada especialmente en la literatura infantil del puritanismo, estaba también presente en otros países europeos, como en Alemania. Como Hürlimann afirma, esto hizo que los niños-personaje de muchas obras infantiles estuvieran atravesados por la muerte y la desgracia: “The result of this was a crop of seventeenth-century books zealously depicting for children the holy lives and joyous deaths of their little contemporaries” (1968, p. 12). La muerte y el sufrimiento no se presentaban a los niños como temas negativos, sino como formas de alcanzar la gracia divina y la salvación.

Más adelante, hacia mediados del siglo XVII, el Racionalismo comenzó a ganar fuerza en Reino Unido y Francia, y el razonamiento, la medida y la fuerza del pensamiento fueron las máximas en torno a las cuales se pretendía articular una sociedad.

Este enfoque transformó paulatinamente la visión de la niñez, que comenzó a considerarse una posible amenaza para el orden social. Ante esta percepción, la educación adquirió un rol esencial, buscando moldear el comportamiento de los niños (vistos entonces como “pequeños adultos” [Coveney, 1967, p. 40]) y acelerar su adaptación a las normas establecidas. La escuela se convirtió en el principal medio para transmitir los valores morales de la época, diferenciando lo “correcto” de lo “incorrecto”:

Pour une époque dont l’homme idéal était “maître de soi, comme de l’univers”, une créature humaine si peu maîtresse de soi [un enfant] devait être une présence troublante et désagréable. On peut donc se demander si l’isolement scolaire qui protégeait l’enfance des influences pernicieuses du monde, ne servait pas tout autant à protéger les adultes des enfants. (Bethlenfalvay, 1979, p. 15).

En este contexto de evolución y cambios en la educación, se publicó una de las obras claves de la historia de la literatura infantil: *Orbis Sensualium Pictus*, del obispo Comenius (1658). Este libro ilustrado se consolidó como un referente en la educación escolar en Europa, ya que, mediante dibujos, acercaba a los niños tanto a los objetos físicos como a conceptos abstractos. A lo largo de sus páginas, los más pequeños podían conocer y aprender, entre otros, distintos objetos, animales y plantas y su traducción en latín. No había ningún personaje infantil como tal, no obstante.

De este modo, la producción de obras para niños no dejó de aumentar gracias a la importancia que adquirió la escuela en el contexto europeo. En el caso de España, encontramos algunas “obras aisladas, como nanas, villancicos, canciones, textos para el teatro, cartas, diálogos, fábulas y toda una tradición popular que incorporaban narraciones fantásticas y aventuras” (Gómez Pato, 2010, p. 47). Sin embargo, y al igual que ocurría en los demás países, estos textos “no estaban adaptados, por lo general, a los conocimientos y capacidades intelectuales de los niños y su finalidad principal era educar a los niños y niñas, predominando en ellos el aspecto didáctico y moralizador sobre el carácter creativo-literario” (Gómez Pato, 2010, pp. 47-48).

Paralelamente, Jean de La Fontaine publicaba sus fábulas en Francia y, aunque no eran concebidas exclusivamente para el público infantil, tuvieron mucho éxito en la educación de los más pequeños. La moraleja de cada historia tenía un fin visiblemente

instructivo, ya que se pretendía enseñar a los niños qué era y qué no era lo correcto. Otro de los autores más significativos del país galo en esta época fue Charles Perrault, quien influyó enormemente la literatura infantil de principios del siglo XVIII. Su obra *Contes de ma mère l'Oye*, publicada en 1697, contiene múltiples cuentos cuyos protagonistas enseñan a los niños el “bien” y el “mal” a través de sus acciones.

Los personajes de Perrault son múltiples y planos, como el hada madrina o el lobo. Contrariamente a las fábulas de La Fontaine, en estas historias sí había niños; sus características son muy sencillas, pero hay una clara diferenciación entre sexos en materia de personalidad y comportamiento. Por ejemplo, los niños son más avispados y hábiles; las niñas, tiernas e inocentes. No obstante, observamos una evolución con respecto a los niños-personaje propuestos por los puritanos, que giraban únicamente alrededor del pecado y la salvación religiosa. Sin embargo, tanto los niños-personajes de Janeway como los de Perrault no están emancipados del didactismo subyacente en las obras, por lo que todos ellos representan los valores positivos imperantes en la época que los niños debían aprender e interiorizar. También destacamos la muerte como uno de los componentes de las obras de ambos autores (o, si lo preferimos, como uno de los motivos del niño-personaje como tema): por ejemplo, Caperucita es devorada al final de la historia⁷⁷, y los niños de Janeway no temen a la muerte porque se reencontrarán con Dios. Por último, en Francia debemos recalcar la importancia de la obra didáctica *Les Aventures de Télémaque*, de Fénelon, publicada en 1699. Se trata de un texto que, como también ocurre con *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*, de Charles Perrault (1699), es testimonio de los valores de la Ilustración (Kovács y Montagnon, 2010, p. 200): promueve los ideales de la razón, la moderación y la virtud moral, entre otros.

Hacia finales del siglo XVII se abrió un nuevo contexto de la mano del filósofo inglés John Locke que revolucionó la literatura infantil y la concepción de la infancia a nivel europeo. Sus obras *An Essay Concerning Human Understanding* (1690) y *Some Thoughts Concerning Education* (1692) fueron claves para ello. Con la educación de los

⁷⁷ Con respecto al destino cruel de los personajes en la literatura infantil francesa del siglo XVII, deseamos retomar las palabras de Abras (2006): “Le Petit Chaperon est dévoré, Barbe-Bleue est transpercé, les ogresses du Petit Pouce sont égorgées. Philippe Ariès (1997), Lloyd de Mause (1986) et d’autres chercheurs assurent qu’à cette époque l’homme ne s’intéressait pas à la sensibilité de l’enfant de façon à censurer les complexes facettes de la mort et de la vie. C’est au XVIII^e siècle qu’apparaît une littérature destinée aux enfants” (p. 44).

niños más en la palestra que nunca, Locke reflexionaba en sus textos sobre la auténtica función de la escuela, así como sobre la naturaleza de los más pequeños. El filósofo empirista sostuvo que las personas no nacen con ideas innatas, sino que las van formando a lo largo de su vida mediante el aprendizaje. Se determinó, entonces, que la educación debía encargarse de brindar a los niños las herramientas esenciales para su desarrollo, sin dejar de lado el disfrute y el interés por aprender y leer (Lerer, 2009, p. 104). Estos preceptos marcaron un antes y un después no solamente en la sociedad británica y su concepción de la infancia, sino también en el resto de Europa a lo largo del siglo XVIII.

3.3.2. Siglo XVIII

a) **Primera mitad del siglo XVIII. La herencia de John Locke, *Robinson Crusoe* y su repercusión**

La filosofía de John Locke proponía, pues, una unión de los conceptos “entretener” e “instruir” en el proceso educativo⁷⁸, algo que fue calando en la concepción de la infancia y en las obras destinadas para niños, especialmente en Reino Unido, Alemania y Francia durante la primera mitad del siglo XVIII⁷⁹. Siguiendo los preceptos del empirista inglés, los niños debían socializar con su entorno para aprender poco a poco cómo debían comportarse⁸⁰. Por lo tanto, las obras para los más pequeños ya no debían ser un mero vehículo para trasladar una enseñanza determinada, sino que tenían que convertirse en uno de los principales estímulos para que los más pequeños pudieran descubrir el mundo que los envolvía. Esto introdujo un principio de autonomía que se trasladó en un intento innovador por construir nuevos modelos de niños-personaje literarios: “The Lockean narrative revealed the child responding to, absorbing, or reacting against things and actions” (Lerer, 2009, p. 105)⁸¹.

⁷⁸ Esto nos recuerda a la máxima *docere et delectare*, que hace alusión a un modelo de educación en el que el entretenimiento forma una parte activa del aprendizaje.

⁷⁹ El nivel de influencia de Locke fue tal que muchos expertos lo señalan como el principal motor de la literatura infantil europea: “Before Locke’s time there were hardly any books for children” (Lerer, 2009, p. 105).

⁸⁰ Locke introduce aquí el concepto *tabula rasa* en latín, que significa literalmente “tabla alisada”, haciendo referencia a la idea de que la mente infantil es como una “página en blanco” que va moldeándose a través de la experiencia y el aprendizaje.

⁸¹ Sin embargo, y como veremos más adelante, la literatura infantil de la primera mitad del siglo XVIII seguía conteniendo un férreo didactismo relacionado con determinados valores religiosos, como la piedad y la salvación.

Una de las obras que mejor pudo recoger y plasmar los preceptos de Locke y que, sin duda alguna, revolucionó toda la literatura infantil europea posterior, fue *Robinson Crusoe*, del inglés Daniel Defoe (1719). Esta novela de aventuras permitió a sus pequeños lectores conocer de primera mano la historia de un personaje adulto que encarnaba una vida alejada de ideas instauradas por la sociedad, a la vez que enseñaba “self-sufficiency and survival in the natural world” (Kümmerling-Meibauer, 2008, p. 185).

El éxito de Defoe fue tal que de su obra surgió el género literario llamado *robinsonadas*⁸², término acuñado por el alemán Johann Gottfried Schnabel en el prólogo de su novela *Insel Felsenburg* (1731). Este autor imitó el modelo de *Robinson Crusoe*, y estableció la principal característica de las *robinsonadas* con respecto al resto de géneros literarios de su época: “Das wichtigste Strukturmerkmal der Robinsonade ist die räumliche und soziale Isolation der Protagonisten, meist auf einer Insel” (Binder, 2014, p. 141). El *Robinson Crusoe* de Defoe tuvo mucho éxito en Alemania, y en 1779 apareció la obra *Robinson der Jüngere*, de Joachim Heinrich Campe⁸³. Es preciso subrayar dicha obra en este apartado ya que, en esta ocasión, Campe sí nos cuenta la historia de un niño pequeño que sueña con viajar por el mundo. Este personaje vive el seno de una familia de Hamburgo, y es el único de sus hermanos que sobrevive. Cuando crece, ya con diecisiete años, se escapa de su familia y vive numerosas aventuras en una isla, en la que aprenderá a valerse por sí mismo alejado de su antigua ciudad. Como vemos, en esta obra está presente el tema de la orfandad simbólica, ya que el niño se desarrolla realmente cuando se aleja de sus padres.

En el caso de España, la Inquisición prohibió *Robinson Crusoe* en 1756 “por preposiciones heréticas, contra la redención y los misterios” (Deacon, 1998, p. 132), por lo que no fue hasta el año 1826 que se pudo traducir algunas versiones francesas dedicadas a la infancia (Gómez Pato, 2010, p. 49). Así pues, los niños españoles del siglo XVIII no pudieron disfrutar de la novela de Defoe como sí lo hicieron los franceses, británicos y alemanes⁸⁴. En líneas generales, la literatura infantil española durante la

⁸² Este concepto no se ha aceptado oficialmente en español por parte de la RAE, pero sí lo encontramos en alemán (*Robinsonade*), en francés (*robinsonnade*) y en inglés (*robinsonade*).

⁸³ Este *Robinson* sí fue traducido al español diez años más tarde a través de su traducción francesa.

⁸⁴ Para profundizar más en la influencia posterior de *Robinson Crusoe* en ediciones españolas, véase Sanjuán Álvarez, 2015.

primera mitad del siglo XVIII se centró en la traducción de fábulas francesas⁸⁵, además de cuentos y canciones orales.

b) Segunda mitad del siglo XVIII: John Newbery, Jean-Jacques Rousseau y los pre-románticos

Como hemos mencionado anteriormente, la influencia de Daniel Defoe y su obra se expandieron por Francia y Alemania con una velocidad vertiginosa (y no tanto en España, debido a la censura de la Inquisición). Uno de los autores que más elogiaron al *Robinson Crusoe* y que, a su vez, más influyó en la concepción de la infancia durante la segunda mitad del siglo XVIII fue el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau. Así hablaba de la novela de Defoe en su *Émile, ou de l'éducation* (1762):

Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit à mon gré le plus heureux traité d'éducation naturelle. Ce livre sera le premier que lira mon Émile; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de nôtre jugement [...] Quel est donc ce merveilleux livre? Est-ce Aristote, est-ce Plin, est-ce Buffon? Non; c'est *Robinson Crusöé* (1995, pp. 290-291).

Rousseau veía en Robinson Crusoe y su vida en la naturaleza un modelo perfecto para la infancia. Según el filósofo, los niños ya no debían ser vistos como pequeños adultos, sino como personas autónomas, puras y alejadas del pecado original que la religión les había impuesto en siglos anteriores. Rousseau mantenía, sobre todo, “the child's natural innocence and kindness, which is menaced by social institutions like family, school, church and state” (Kümmerling-Meibauer, 2008, p. 185).

Estas ideas revolucionarias sobre la infancia, al igual que las que había puesto Locke sobre la mesa unas décadas atrás, no concordaban con la educación que se llevaba

⁸⁵ Recordemos aquí, nuevamente, que los comienzos de la literatura infantil española se remontan hacia finales del siglo XIX (García Padrino, 2007, p. 171). Con anterioridad a este siglo, los niños podían disfrutar de algunas traducciones, sobre todo aquellas que provenían del francés (Gómez Pato, 2010), y también eran habituales los cuentos y las fábulas orales.

a cabo en aquella época. Recordemos que Europa, sobre todo Francia, estaba sumida durante el siglo XVIII en lo que llamamos *Âge de la Raison*, y la capacidad de raciocinio seguía siendo considerada la llave maestra de la educación y el avance de la civilización. Los pedagogos que comulgaban con las ideas de la Ilustración, especialmente aquellos procedentes de Francia y Alemania, solamente tenían en cuenta a los niños lectores de las clases altas⁸⁶, por lo que los protagonistas de los cuentos didácticos de la segunda mitad del siglo XVIII no se parecían en absoluto al modelo de *Robinson Crusoe*. En efecto, los héroes de estas historias no eran más que “des figurants stéréotypés; ils manquent complètement de naturet et de spontanéité. Ils ne nous informent guère sur les enfants de l’époque. Ils sont tels que les adultes et les éducateurs, en particulier, voulaient qu’ils soient” (Ottevaere-van Praag, 1987, p. 65)⁸⁷. Así pues, transformar los modelos educativos de la época de *Les Lumières* no era tarea sencilla, al igual que tampoco lo fue la evolución de los modelos infantiles en la literatura para niños. No obstante, los preceptos de Locke y Rousseau hacia la infancia sembraron una semilla que fue creciendo poco a poco y que, aunque encontrara su punto álgido en la literatura del siglo XIX, también dio frutos en algunas obras de la segunda mitad del siglo XVIII.

Aquí hablamos, por ejemplo, de la obra *The History of Little Goody Two-Shoes*, del londinense John Newbery (1676). En este texto, el escritor nos presenta a una niña huérfana llamada Margery (después bautizada como Goody Two-Shoes) que consigue superar los obstáculos que se le presentan hasta que finalmente crece y se convierte en profesora. La temática de esta obra resultó revolucionaria para aquella época, ya que, contrariamente al resto de la literatura infantil que había imperado a lo largo del siglo XVIII, Newbery recogió los preceptos de Locke y consiguió crear una historia que entretuviera y enseñara a la vez: “John Newbery shifted the trend in literature for children by combining the teaching of moral precepts with something almost unheard of in children’s books of the time—entertainment” (Siderius, 1976, p. 37). Dos de los motivos más recurrentes de esta obra es la virtud como fin en sí misma y la importancia del buen comportamiento, los cuales también estaban presentes en las fábulas del siglo XVII y en

⁸⁶ Los niños pobres, al no tener acceso a la educación, tampoco tenían acceso a la lectura. Por lo tanto, el didactismo subyacente en todas las obras iba dedicado exclusivamente a los hijos de las familias más ricas y pudientes.

⁸⁷ Un ejemplo de ello es la obra *Contes à ma fille*, del francés Jean Nicolas Bouilly (1763), quien expresaba en su prólogo que el héroe modélico elegido para su relato debía ser parecido al de sus alumnos: perteneciente a las clases altas, con un comportamiento sublime. Véase Fourgnaud, 2012 para profundizar más en la cuestión de los cuentos didácticos del siglo XVIII.

los cuentos didácticos que comentamos anteriormente. Sin embargo, la protagonista cuenta con un cierto nivel de autonomía debido a su situación de huérfana: debe desenvolverse por sí misma en el mundo hasta que encuentra a un clérigo que la ayuda y le ofrece dos pares de zapatos nuevos (y es ahí cuando adquiere el nombre de Goody Two-Shoes). La curiosidad y el deseo por aprender mueven sus decisiones, y los libros se convierten para ella una fuente inagotable de aprendizaje. El sacerdote se convierte, además, en un mentor que la ayuda a sobrevivir y que le acerca a la lectura.

No se sabe con certeza si Newbery leyó a Rousseau o no, pero lo que sí está claro es que se sirvió de la filosofía de Locke para moldear a su pequeña protagonista (Ottevaere-van Praag, 1987, p. 66), en cuyas características hallamos también algunas trazas del Robinson de Heinrich Campe, mencionado anteriormente. Aunque en *Goody Two-Shoes* no encontremos a una niña que desee huir de la ciudad y que finalmente escape a una isla⁸⁸, ella tampoco sigue los patrones del resto de los niños-personaje típicos de la primera mitad del siglo XVIII: al no ser criada por su familia y al no moverse únicamente en la esfera privada, desarrolla otra serie de ambiciones que después materializa en su puesto como profesora. Observamos en ella, al igual que en el Robinson de Campe, el germen de nuevos modelos de niños-personaje que irán potenciándose a lo largo del siglo XIX: pequeños protagonistas que comienzan a descubrir el mundo por sí mismos y que desafían el aprendizaje tradicional defendido por filósofos racionalistas e ilustrados.

3.3.3. Siglo XIX

a) Primera mitad del siglo XIX. La mitificación hacia la infancia

Durante las primeras décadas del siglo XIX, la influencia de Rousseau se unió a ciertos cambios en los modelos educativos de la Ilustración. En Alemania, por ejemplo, autores notorios como Friedrich Schiller y Johann Gottfried Herder no solamente reivindicaban el hecho de que los niños eran personas en sí mismas y no “pequeños adultos”, sino que también glorificaban la representación del “ideal” intrínseco a la infancia –relacionado con su naturaleza espontánea e imaginativa–. Esto último estuvo

⁸⁸ Aquí vemos una clara diferenciación de sexos: mientras que la protagonista de Newbery desarrolla su inteligencia a través de la lectura, el personaje de Campe lo hace a través del trabajo manual.

muy presente en la literatura “general”, en la que los autores, especialmente en Francia, veían en el niño-personaje un símbolo de pureza contra la opresión de la ciudad (Bethlenfalvay, 1979, p. 17). De este modo, la imaginación fue en la piedra angular de la concepción decimonónica de la infancia, y los niños-personaje comenzaron a ser modelados a partir de dos conceptos: la naturaleza y la transcendencia. Se potenciaron temas como el salvajismo, la creación y la vitalidad, además de la contemplación, la creatividad, la melancolía y la premonición de la muerte (Kümmerling-Meibauer, 2008, p. 187).

El niño-personaje se convirtió así en un “sentimental myth” del cual emanó un culto hacia la infancia muy importante. Esto, a su vez, caló en la literatura infantil y sus pequeños personajes: “Developments in children’s literature began to mirror those in literature for adults, with the involvement of Romantic writers and, above all, the rise of the realist novel, which was eventually to displace the old-fashioned moral tales” (Brown, 2008, p. 11). En efecto, la popularidad de los cuentos morales entró en decadencia debido al cambio pedagógico de siglo y, en su lugar, los cuentos de hadas tomaron el relevo. En este sentido, dos de las obras más importantes de la primera mitad del siglo XIX europeo vinieron de la mano del escritor alemán E.T.A. Hoffmann: *Nußnacker und Mausekönig* (1816) y *Das fremde Kind* (1817).

En estas dos obras, Kümmerling-Meibauer (2008) ve dos nuevos modelos de niños-personaje que serán bastante influyentes décadas más tarde. En primer lugar, en *Nußnacker und Mausekönig* vemos cómo el universo de Marie, la pequeña protagonista, se configura en torno a la imaginación y la creencia en la magia. Esto choca directamente con los valores del mundo adulto de sus padres, que representan la seriedad y el rigor dieciochesco. La niña-personaje encarna así el modelo de *lively imaginative child*, ya que es capaz de sobrepasar la dimensión real y adentrarse en mundos fantásticos. De entre todos los adultos que rodean a Marie, solo Droßelmeier cree en lo que la niña dice⁸⁹. Así pues, este adulto encarnaría lo que en esta tesis estudiaremos como personaje limítrofe: un personaje que, pese a pertenecer al mundo de los incomprensivos adultos, empatiza con las creencias infancia en la obra y se muestra cómplice de ella.

⁸⁹ En la obra, Marie afirma que los muñecos cobran vida por la noche, dentro de la vitrina de la sala de estar. El adulto que cree en esta afirmación es Droßelmeier.

Por otro lado, en la obra *Das fremde Kind* (1817) encontramos el modelo de *strange child* o *eternal child*, es decir, niños-personaje cuya procedencia no se conoce exactamente. No tienen nombre, pero poseen habilidades mágicas que los demás no comprenden del todo: “it can fly and understand the language of nature” (Kümmerling-Meibauer, 2008, p. 196). Tampoco van al colegio, por lo que no se adaptan a las normas a la sociedad. De hecho, es precisamente esta inadaptación uno de los principales motores de la historia: “So the strange child is on a collision course with society’s rules. In Hoffmann’s fairy tale an attempt is made to articulate the opposition between childhood and adulthood as the subject of discussion” (Kümmerling-Meibauer, 2008, p. 197). Por lo tanto, aquí vemos reflejado, de nuevo, el conflicto entre el mundo infantil (que, en este caso, encarna visiones ideales del romanticismo) y el mundo adulto (que no comprende la pureza del niño-personaje). Además, otro de los motivos que vemos en el *strange child* o *eternal child* es la inmortalidad: el niño-personaje no puede morir, y permanece para siempre en la etapa de la infancia.

La figura del *strange child* fue gratamente recogida por otros escritores europeos, como la francesa George Sand⁹⁰ en su obra *Histoire du véritable Gribouille* (1850) y el inglés John Ruskin en *The King of the Golden River* (1851). En ambas obras se combinan también fantasía y realidad. En el caso de la historia de Gribouille, la niña-personaje termina sacrificándose y resucitando en otro mundo, lo que también nos reenvía a la imagen religiosa de la muerte de Jesucristo. Como señala Kümmerling-Meibauer (2008), en estas dos obras pueden verse también trazas de inocencia, extrema bondad e ingenuidad. Estos motivos son propios de la imagen del *divine child*, que continuó cultivándose durante la primera mitad del siglo XIX⁹¹.

Por último, también debemos destacar el folklore y la importancia de los cuentos de hadas durante la primera mitad del siglo XIX. Los hermanos Grimm publicaron entre 1812 y 1815 la recopilación *Kinder- und Hausmärchen*, en la que los niños son personajes planos que sirven para mostrar una lección a los pequeños lectores⁹². *Hansel y Gretel*,

⁹⁰ Pseudónimo de Amantine-Aurore-Lucile Dupin.

⁹¹ Recordemos aquí las obras de poetas franceses como Marceline Desbordes-Valmore, Alphonse de Lamartine y Victor Hugo, en las que la infancia representaba la “vuelta a los orígenes”, la pureza y el ideal (Bethlenfalvay, 1979).

⁹² Resultan muy sugerentes las investigaciones sobre los aspectos nacionalistas de ciertos cuentos (Harshbarger, 2013). Esto nos reenvía también a aspectos nacionales del folklore infantil español del siglo XIX, el cual ha sido ampliamente estudiado por Carmen Bravo-Villasante (1985).

Juan Sin Miedo y *Caperucita Roja* son algunos ejemplos; en ellos vemos la clara diferencia entre niños valientes y niñas ingenuas, como también veíamos en los cuentos de Charles Perrault. Asimismo, una de las principales diferencias entre los cuentos populares (en alemán, *Volksmärchen*) de Perrault y los Grimm, por un lado, y por otro, los cuentos “artísticos” o “de autor” (en alemán, *Kunstmärchen*) de autores como E.T.A. Hoffmann, Ludwig Tieck, Hans Christian Andersen y Wilhelm Hauff⁹³, entre otros, reside precisamente en la forma en la que se concibe el niño-personaje: plano, en el caso de los *Volksmärchen*, y complejo, en el caso de los *Kunstmärchen*, que, por otra parte, constituyen uno de los orígenes de la literatura fantástica actual.

b) Segunda mitad del siglo XIX. El niño-personaje maltratado

Hacia la mitad del siglo XIX, encontramos un paulatino cambio de paradigma en gran parte de la literatura infantil europea. La imagen del *romantic child* continuó cultivándose en ciertas obras, especialmente en Francia y Alemania. Pero lo cierto es que, además del romanticismo impregnado en la infancia, también se observa el surgimiento de un nuevo modelo de niño-personaje llamado “niño maltratado”: “There was an increased interest in the second half of the nineteenth century in the portrayal in literature for all ages of the plight of orphaned, abandoned, exploited, or abused children” (Brown, 2008, p. 119). Este modelo de personaje fue especialmente popular en Reino Unido y Francia, ya que los escritores decimonónicos se hicieron eco de la extrema e inhumana situación que vivían los niños en la época industrial y quisieron retratarlo en muchas de sus obras⁹⁴. A nivel simbólico, el niño-personaje se convirtió en una figura reivindicativa que denunciaba los estragos de una opresiva Revolución Industrial que fue especialmente importante en Reino Unido, como veremos a continuación. Por otro lado, el modelo de niño maltratado también servía en muchas obras infantiles para explicar a los lectores más pequeños la conducta que debían seguir: solo castigaban al pequeño protagonista si se portaba mal. Esto lo encontramos especialmente en Francia y Alemania, donde ya habían proliferado los cuentos de hadas con duras moralejas.

⁹³ Sobre Wilhelm Hauff, por ejemplo, remítase a los estudios de Ewers (1986), Weinrich (1997), Arias (2001), Klotz (2002), Wild (2002), Hagedorn (2007a, 2007b, 2010) y Blamires (2009).

⁹⁴ Véase, por ejemplo, el personaje de Cosette en *Les Misérables* (1845), de Victor Hugo, o los niños de Émile Zola en *Germinal* (1885).

En este punto cabe mencionar las obras de Charles Dickens, que, si bien no fue un autor únicamente orientado a la infancia, siempre ha gozado de una gran recepción entre los lectores más jóvenes. El escritor inglés, consciente de la realidad social de las clases más bajas de Inglaterra, encontró en la infancia un modelo para denunciar los malestares de su sociedad (Coveney, 1967, p. 115). En sus obras, el motivo del conflicto entre niños y adultos está muy presente, como podemos ver en *Oliver Twist* (1839), *Nicholas Nickleby* (1838), *Hard Times* (1854) y *The Old Curiosity Shop* (1841)⁹⁵. Por otra parte, la crítica hacia el trabajo infantil también la encontramos en la novela para niños *The Water-Babies*, de Charles Kingsley (1863). El protagonista de esta historia es un niño que trabaja como deshollinador de chimeneas y que inicia un viaje purificador en el que el agua que cambiará su vida. Por lo tanto, aquí encontramos tanto el motivo del agua (Rapple, 1993) como el motivo del viaje, que ayudarán al niño-personaje a desarrollarse en la obra y a encontrarse a sí mismo, lejos de la influencia del mundo adulto.

El motivo del viaje también es central en una de las obras infantiles más importantes de todos los tiempos: *Alice's Adventures in Wonderland*, del inglés Lewis Carroll (1865). Aquí también vemos también un marcado contraste entre el mundo infantil de Alicia, en el que los animales le sirven de guía (como el Conejo Blanco, que la introduce hacia el País de las Maravillas) y el mundo de los adultos, así como el motivo del escapismo. Ciertamente, también podemos observar en Alicia algunas trazas del *lively imaginative child* que vimos en Marie, la protagonista de *Nußacker und Mausekönig*: es una niña imaginativa que aprende a defenderse en un mundo mágico y nuevo para ella, lo cual también la convierte en un modelo de niña-personaje curiosa (Auerbach, 1973).

Paralelamente, en el país germano los temas relacionados con la aventura y los viajes también estuvieron muy presentes en las obras para niños durante la segunda mitad del siglo XIX (Ewers, 2005, p. 732)⁹⁶. Al igual que sucedió en Reino Unido, en

⁹⁵ La literatura de Charles Dickens fue tan influyente que removió a gran parte de la sociedad inglesa y despertó un interés por reivindicar las necesidades de la infancia. Véase Kryger, 2012 para profundizar más.

⁹⁶ Aunque no es una obra alemana, deseamos destacar aquí la importancia del clásico suizo *Heidis Lehr- und Wanderjahre*, de Johanna Spyri, durante la segunda mitad del siglo XIX (1880). La historia de la niña-personaje Heidi ha traspasado ampliamente la frontera nacional desde su publicación, ganando mucha popularidad en otros países gracias a numerosas adaptaciones en televisión y cine, entre otros.

Alemania también fue abandonándose poco a poco la imagen pura del niño-personaje romántico y, en su lugar, encontramos otros temas centrales, como el humor, mezclados con el auge del niño maltratado. En este sentido, podemos destacar *Der Struwwelpeter* (1845), de Heinrich Hoffmann, y *Max und Moritz – Eine Bubengeschichte in sieben Streichen* (1865), de Wilhelm Busch⁹⁷. En el texto de Hoffmann, vemos niños-personaje que se portan mal y reciben duramente su merecido⁹⁸, mientras que Busch nos muestra dos protagonistas que llevan a cabo ideas mezquinas con terribles consecuencias para otros personajes. Por lo tanto, ya no se trata de niños-personaje mitificados, sino que son personajes infantiles que sirven como ejemplo didáctico para los lectores más jóvenes. Todo ello a través de una prosa extremadamente cruda y un humor grotesco.

Por otro lado, en Francia todavía vemos muy presente la moralidad y el didactismo estricto en la literatura infantil durante el siglo XIX, especialmente a través del género *roman d'apprentissage* (que se cultivó a la vez que las *robinsonnades*). En efecto, la literatura infantil francesa tenía tres claros objetivos en aquella época: inculcar la moral, entretener e instruir⁹⁹. Por lo tanto, muchas obras hacían claras diferencias entre el niño bueno y el niño malo, enseñando así a los pequeños lectores

⁹⁷ Es curioso ver cómo hoy en día se relacionan ambas obras entre sí, hasta el punto de que en algunas páginas de venta online se recomiende comprarlas juntas.

⁹⁸ Y no solamente “reciben su merecido” a través de castigos, sino que la muerte de varios de ellos también se representa de manera estrambótica. Este es el caso, por ejemplo, de la protagonista de *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug*, que termina siendo quemada y calcinada por las cerillas con la que ella misma juega, después de haber hecho caso omiso a las advertencias de sus dos gatos: “Verbrannt ist alles ganz und gar, das arme Kind mit Haut und Haar; ein Häuflein Asche blieb allein, und beide Schuh, so hübsch und fein” (Hoffmann, 1977, p. 15). El carácter grotesco de estas historias se sitúa entre el horror y el humor, y desde su publicación se ha reeditado bajo incontables formas, a través de *spin offs*, parodias y simulación de personajes históricos (Chalou, 2007). La gran herencia cultural en Alemania del *Struwwelpeter* continúa viva en la actualidad; por ejemplo, un punto de encuentro muy interesante para seguir acercando la obra a la sociedad es su museo homónimo en Frankfurt (localidad natal del autor), donde puede realizarse un recorrido cronológico de las historias de Hoffmann y sus reediciones para aprender de primera mano todos los recovecos de la obra y su posterior influencia social y cultural. Además, también se realizan lecturas y actividades para niños de forma asidua.

⁹⁹ Los autores de literatura infantil seguían teniendo en mente únicamente a los niños pertenecientes a las familias burguesas, como ya vimos en épocas anteriores, por lo que el didactismo era más importante que el entretenimiento. Además, en muchas obras infantiles francesas del siglo XIX hay una clara intención de alimentar en las generaciones más jóvenes un espíritu patriótico; un ejemplo de ello lo encontramos en la novela de aventuras *Les Aventures merveilleuses (mais authentiques) du Capitaine Corcoran*, de Alfred Assolant (1867). En esta historia, el protagonista, el capitán francés Corcorán, viaja a la India para buscar un libro sagrado; allí se encuentra con la presencia de los ingleses, que quieren imponer su mandato en el país. Corcorán se convierte en el héroe del relato al aliarse con la población autóctona y vencer a los ingleses. Estos últimos, a su vez, son retratados como personajes mezquinos e ingenuos, por lo que las asperezas históricas entre franceses e ingleses están presentes a lo largo de toda la historia. De estas cuestiones me ocupé en un trabajo anterior (Núñez Vivar, 2021), donde analicé la imagen de los ingleses en la obra de Assolant a través del prisma de la imagología.

modelos apropiados de conducta a través de niños maltratados, heridos y fallecidos (como en *Struwwelpeter*, pero sin apelar al humor). La familia y la naturaleza son muy importantes, y el final de las historias suele ser feliz: los niños se dan cuenta de que han obrado mal y cambian su actitud y comportamiento. Aquí destacamos las novelas de Sophie Rostopchine, Condesa de Ségur. Sophie, la pequeña protagonista de su célebre obra infantil *Les Malheurs de Sophie* (1859), es una niña curiosa y despierta que intenta hacer travesuras, pero sus padres no la dejan y siempre acaba castigada. La protagonista de la Condesa de Ségur se rodea, además, de otros niños modelo que le enseñan cómo comportarse, como su primo Paul o las niñas de *Petites Filles modèles* (1858). Por último, también podemos mencionar aquí las obras de Hector Malot: *Sans famille* (1878) y *En famille* (1893), ya que fueron muy leídas por los más pequeños a pesar de no estar destinadas para el público infantil¹⁰⁰. En estas novelas, los principales hilos conductores son el motivo de la orfandad y la denuncia a la extrema situación que vivían los niños que trabajaban en la industria, lo cual nos recuerda también a los modelos de niño-personaje maltratado de Dickens.

En el caso de España, la tradición folclórica que se había asentado en otros países europeos (como vimos en Alemania con los Hermanos Grimm) encontró su auge durante la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, la situación educativa de los niños españoles no era nada fácil. Hacia 1877, solo el 28% de la población sabía leer o escribir, por lo que “los escritores y escritoras se dirigían a un público selecto constituido por el clero y las clases altas, en medios urbanos y de una zona reducida del país” (del Rosario, 2012, p. 58). Así pues, la lectura era en aquel entonces un bien reducido, y la gran mayoría de los niños no tenía acceso a ella.

Sin embargo, en 1876 Saturnino Calleja fundó la Editorial Calleja y marcó un antes y un después en el mundo de la literatura infantil y juvenil en España. Especialmente volcado en la publicación de textos para los más pequeños, Calleja tenía como principal finalidad la accesibilidad de la lectura para todos los niños españoles:

¹⁰⁰ Como vemos, muchos niños franceses leían obras no destinadas exclusivamente al público infantil, ya que podían tener acceso a las lecturas presentes en las familias burguesas.

Los libros de Calleja eran muy baratos, muchos se editaban en dos formatos, el “corriente” y el “económico”, [...] con muchas ilustraciones, muchas a todo color, en donde no se escatimaba contratar a los ilustradores más afamados y talentosos de su momento. La finalidad que anima la publicación de los cuentos de Calleja, desde el primer momento, era la misma: llegar a todos los rincones de España y facilitar la lectura a todos los niños y niñas sin distinción de origen y situación económica. (Díaz Sánchez, 2014, p. 276).

De este modo, la Editorial Calleja comenzó a publicar muchas obras extranjeras traducidas al español, como las de Charles Dickens, y dio voz a diferentes escritores españoles que se consagraron a la literatura infantil. No obstante, la censura todavía seguía muy presente en España, y la Iglesia católica tachaba muchas de las publicaciones de la Editorial Calleja como “ofensivas”. Ello se debía a que, según el credo, esta nueva situación “amenaza el monopolio ideológico clerical y favorece la lectura, acto subversivo por naturaleza” (Hibbs, 2019, p. 134)¹⁰¹. Por lo tanto, mientras que en Francia, Reino Unido y Alemania la literatura infantil ya llevaba oficialmente instaurada un siglo y existía un diálogo transnacional de temas, tendencias y traducciones, los escritores españoles todavía tenían que batallar con la censura y la moralidad estrictas impuestas por la religión¹⁰². Esto no impidió que la Editorial Calleja fuera ganando una gran popularidad en el país, por lo que sus publicaciones fueron haciéndose cada vez más accesibles para todos los niños.

En una España en la que recientemente se empezaba a hablar de pedagogía (Pericacho Gómez, 2014), la literatura infantil seguía teniendo como principal objetivo la enseñanza de la moral de la época, algo que también sucedía en las familias burguesas de Francia. La ausencia de coeducación (Guerrero-Puerta, 2017) y el sexismo imperante en toda la sociedad propiciaron la publicación en aumento de obras exclusivas “para niñas”, de las que podemos extraer niñas-personaje muy sugerentes. Aquí podemos

¹⁰¹ Esto los llevó a censurar cuentos como *Barba azul*, *Blancanieves* o *Cenicienta*, ya que “no eran del agrado de la Iglesia: ‘los encantamientos, las hechicerías, transformaciones imposibles y enamoramientos’” (Díaz Sánchez, 2014, p. 277). Véase Avilés Diz, 2017, para profundizar más en la producción infantil de la Editorial Calleja y la censura de la Iglesia católica a finales del siglo XIX.

¹⁰² De este modo, los niños españoles conocieron por primera vez los clásicos infantiles que ya llevaban varias décadas siendo publicados y traducidos en el resto de Europa. A este respecto, resulta interesante, por ejemplo, indagar la manera en la que algunos clásicos fueron trasladados a la “forma española”, como es el caso de los cuentos de los Hermanos Grimm, especialmente en lo relacionado con la temática de la muerte (Corvo Sánchez, 2020).

hablar, por ejemplo, de *La bella Juanita*, que fue “quizás el libro más difundido y leído de la España finisecular” (Díaz Sánchez, 2014, p. 279). Esta obra cuenta la historia de Juanita, una niña de siete años buena, cariñosa, respetuosa, que reza a diario y que se convertirá en una “mujercita de su casa”:

El autor relata una jornada en la vida de la niña, lo primero rezar sus oraciones, luego asearse bien, “porque previene muchas enfermedades” y “evita la roña”. Sigue su jornada con el desayuno, mostrando que hay que ser generosas con los pobres. Luego juega con sus muñecas a las que cuida y hace vestiditos [...] Luego se extiende acerca de su estancia en la escuela en donde insiste en varias páginas en lo importante que es estudiar para las niñas y aprender y escribir correctamente. [...] Todo son virtudes para Juanita, pero su pequeño vicio es la curiosidad. (Díaz Sánchez, 2014, pp. 279-280).

En contraste a Juanita, los niños que la rodean presentan otras características totalmente diferentes: su hermano Antonio es travieso, y su primo Luisito, muy maleducado.

Así pues, en los cuentos de Calleja del siglo XIX, los niños-personaje tenían como fin mostrar modelos de conducta fuertes a los niños: “valía, capacidad de liderazgo, protección”, mientras que las niñas-personaje enseñaban a las niñas que debían ser “dóciles, caritativas, laboriosas, adornadas, eso sí, con la belleza” (Díaz Sánchez, 2014, pp. 285-286). Se ensalzaban, además, valores como la virtud, la inteligencia y el trabajo, y siempre bajo un tono realista. Esto distaba mucho del estilo y los temas que se trataban en los demás países europeos, especialmente en Reino Unido y Alemania, donde los viajes y la aventura tenían mucha más importancia.

Paralelamente a los cuentos de Calleja, podemos destacar también a Cecilia Böhr de Faber (Fernán Caballero), que fue la pionera en la recopilación de cuentos, adivinanzas, oraciones y coplas infantiles de Andalucía (Amores García, 1994, p. 173). En estos textos es difícil encontrar niños-personaje con un claro protagonismo o con un objetivo bien delimitado. Al contrario, los protagonistas de los cuentos son adultos y animales en su mayoría, y los temas que más se tratan están relacionados con el costumbrismo, la familia, la religión y la moral de la época. No obstante, las características principales de las protagonistas de estos textos no distaban mucho de las

propuestas por Calleja. Por ejemplo, la niña-personaje del cuento *El zurrón que cantaba* se muestra dócil y se porta bien en todo momento. En *Los dos caminitos*, se nos presenta a un padre bueno y a una madrastra horrible que mata a uno de los niños-personaje. Al final del cuento, el pequeño al que habían asesinado consigue resucitar y se le aparece a su hermana, revelándole que la madrastra irá por un “caminito muy oscuro”. El tema de la madrastra también está presente en *Cómo le gusta al niño Dios que le pidan*, lo cual contrasta, de nuevo, con la figura del padre bueno.

En definitiva, la literatura infantil española comenzó a despegar a finales del siglo XIX, mostrando niños-personaje mayoritariamente planos y orientados a enseñar a los lectores cómo comportarse. Esto estaba dictaminado por el catolicismo, que era el principal encargado de marcar las pautas morales, conductuales y educativas de la sociedad española. Paralelamente, el niño-personaje maltratado se expandió en la literatura británica, alemana y francesa, lo que cumplió una doble función: denunciar la explotación infantil de la época e ilustrar los peligros de no comportarse según las normas sociales.

3.3.4. Siglo XX

a) Los comienzos del siglo XX. Se abren las puertas del Siglo de los Niños (1900-1914)

En este punto llegamos a las puertas del siglo XX europeo, que parecía ser, *a priori*, prometedor para la protección de los derechos de la infancia. En 1900, la feminista sueca Ellen Key publica *Barnets århundrade* (*El Siglo de los Niños*), una obra que reivindicaba principalmente la necesidad de leyes que protegieran a los niños del trabajo, de la opresión y de la pobreza que habían vivido durante los siglos anteriores¹⁰³. Key estaba convencida de que el siglo XX sería el inicio del cambio de la situación infantil y, aunque todavía quedaron muchas leyes que promulgar, lo cierto es que fue así en cierto modo. Además, la autora dedicó varias páginas a la importancia de la literatura infantil para este cambio, y habló de la necesidad de que cada hogar tuviera una estantería de

¹⁰³ Como vemos, nos hemos inspirado en el título de la obra de Key para armar el propio título del subapartado que ahora presentamos.

libros para los más pequeños de la familia (Grandi, 2016, p. 48).

El pensamiento de Key influenció las nuevas corrientes pedagógicas, las cuales, a su vez, confluyeron con aspectos innovadores sobre el desarrollo psicológico de los niños. En este campo fueron especialmente importantes las teorías psicoanalistas de Anna Freud, Sigmund Freud y Melanie Klein (Yorke, 1996; Frank, 2009; Holder, 2018)¹⁰⁴, así como los trabajos de Carl Gustav Jung sobre el arquetipo del niño, que se incluirán en *The Archetypes and the Collective Unconscious*, obra publicada entre 1933 y 1955¹⁰⁵. Por lo tanto, las primeras décadas del siglo XX en Europa alimentaron el interés social hacia la infancia que vimos a lo largo del siglo XIX (primero con la mitificación y después con el deseo de denuncia hacia la realidad de la infancia), lo cual se trasladará en un esfuerzo por primar la focalización del niño-personaje en la literatura infantil.

En Reino Unido, Joseph Rudyard Kipling había cerrado las puertas del siglo XIX habiendo creado un niño-personaje muy influyente en la literatura infantil posterior: Mowgli, un niño que se cría en la selva con los animales, alejado de la civilización, cuya historia se cuenta en *The Jungle Book* (1894). Este modelo de niño salvaje nos recuerda al niño-personaje romántico, así como a los protagonistas autónomos derivados de *Robinson Crusoe* que vimos en apartados anteriores. Kipling dejó así una semilla que fue retomada por autores de principios del siglo XX: Kenneth Grahame publicó en 1908 *The Wind in the Willows* y James Matthew Barrie hizo lo propio con *Peter Pan*, primero como obra de teatro en 1904 y después como novela en 1911. En esta historia, los motivos del escapismo y del conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto (motivos frecuentes en la literatura infantil británica, como hemos visto hasta ahora) van un paso más allá: Barrie nos presenta a un niño que, directamente, se niega a crecer y ser partícipe del mundo de “los mayores”¹⁰⁶. Por lo tanto, la glorificación y la mitificación de la infancia, tan propia de autores románticos, vuelve a potenciarse en las obras británicas más importantes de comienzos de siglo, a la par

¹⁰⁴ Podemos destacar la obra de Freud, *Introduction to the Technique of Child Analysis* (1927), y los experimentos que hacía Klein con juguetes para explicar el desarrollo de los niños.

¹⁰⁵ Como ya mencionamos en el capítulo teórico-metodológico, Jung destacó, entre otros, los arquetipos del *child hero* (procedencia semidivina) y *child god* (procedencia divina), los cuales desvelarían “the long-hoped-for and expected triumph of consciousness over the unconscious” (Jung, 2014, p. 167). Las teorías de Jung siguieron influenciando en materia de psicología infantil a lo largo del siglo XX.

¹⁰⁶ Esto nos recuerda a la imagen de *divine child* que vimos en la obra de E.T.A. Hoffmann, *Das fremde Kind*, de la primera mitad del siglo XIX.

que prima la focalización infantil en todo momento.

De igual manera, el punto de vista de los niños también ocupa el centro de muchas obras infantiles alemanas de comienzos de siglo, como es el caso de *Singinens Geschichten*, de Paula Dehmel (1903). En esta obra en verso, la imagen de la infancia se relaciona con la naturaleza, y la focalización adulta no aparece en ningún momento. Asimismo, también era popular en aquella época la proliferación de obras infantiles en las que la ciudad es también una de las protagonistas¹⁰⁷. En este sentido podemos destacar *Ein kleiner Junge* (Heinrich Scharrelmann, 1908) y *Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder* (Fritz Gansberg, 1904). La importancia de la ciudad se retomará en obras alemanas posteriores, sobre todo en Erich Kästner, como veremos más adelante.

Por otra parte, en Francia también vemos esa supremacía del punto de vista infantil, lo cual también se interrelaciona con la melancolía con la que muchos autores plasmaban la infancia en sus obras¹⁰⁸. La *France rurale*, por su parte, seguía muy presente en muchas obras, como es el caso de *La guerre des boutons* (Louis Pergaud, 1912) y *Le grand Meaulnes* (Alain-Fournier, 1913). En la obra de Pergaud, los niños-personaje encarnan una guerra entre dos pueblos rivales; en este caso, la infancia no se retrata a través del prisma de la idealización romántica, sino que se nos presenta como una metáfora bélica, presagio del conflicto que vendrá dos años después. No es el caso de la obra de Alain-Fournier, en la que el protagonista se convierte en un héroe que pretende recuperar su amor perdido.

En España, la Editorial Calleja continuaba creciendo paulatinamente. En 1912, a la par que Pergaud publicaba en Francia su *Guerre de boutons*, el jesuita Luis Coloma hizo lo propio con su obra *Pelusa*. En esta novela, la pequeña protagonista huérfana vive con una bruja muy perversa llamada Paví; así es como se representa, pues, el conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto, ya que Paví quiere evitar a toda costa que la niña encuentre a sus padres. Tras conseguir escaparse de ella, Pelusa embarca un viaje

¹⁰⁷ Las reformas educativas jugaron aquí un papel determinante, pues hubo un gran interés por enseñar a los niños el modelo de la ciudad industrial y sus consecuencias en la vida de los trabajadores (Ewers, 2005, p. 732).

¹⁰⁸ También presente en la obra de muchos escritores no consagrados a la infancia, como Marcel Proust en su *À la recherche du temps perdu* (1913-1927).

hacia un castillo llamado “Irás y no volverás”, donde están sus padres, presos de una maldición perpetuada por la bruja Paví. Durante el periplo de la protagonista, una señora llamada Doña Amparo y una muñeca de Pelusa (a la que la niña bautiza como Doña Amparo y que cobra vida) la ayudan para llegar hasta el final del viaje y reencontrarse así con su madre y su padre. Por lo tanto, la familia, la bondad y la religión se convierten en los elementos centrales del cuento y, a su vez, en la principal motivación de la niña-personaje. Además de *Pelusa*, Coloma también publicó otros cuentos infantiles con niños protagonistas, como *Periquillo sin miedo*, inspirado en el cuento de los Hermanos Grimm *Juan sin miedo*. En este caso, el niño-personaje es un monaguillo muy avisado que no le teme a nada¹⁰⁹.

Como podemos ver, los niños-personaje españoles de comienzos del siglo XX empiezan a alejarse de las características planas de los protagonistas infantiles de los cuentos populares, ya que gozan de nombre propio y muestran otro tipo de aspiraciones. De este modo, el mundo de los niños gana cada vez más importancia en la literatura infantil, a la par que el mundo adulto se presenta como un enclave extraño y, muchas veces, opresivo. Esta misma dicotomía ocurre en la literatura infantil británica, donde los niños-personaje siguen refugiándose en el escapismo, la magia y la relación con los animales para desarrollarse. En Francia, la naturaleza también forma parte del eje vertebrador de los protagonistas, y en Alemania, por su parte, la infancia refleja esa denuncia hacia la situación de las clases más desfavorecidas de las grandes ciudades.

b) Los estragos de la Primera Guerra Mundial y el periodo de entreguerras: la mirada melancólica hacia la infancia (1914-1940)

La Primera Guerra Mundial (1914-1918) trajo consigo la desestabilización del mercado de literatura infantil, pero sus terribles estragos sociales no borraron el profundo interés que se había establecido previamente hacia infancia en la sociedad europea. Al contrario, los niños comenzaron a verse como la esperanza de un futuro más próspero: “After the war, children were seen as crucial instruments of future reconstruction, and there was an unprecedented international interest in child

¹⁰⁹ De nuevo, los estereotipos de género se hacen evidentes: Pelusa es bondadosa y Periquillo hereda la picaresca española.

development of the part of psychologists, paediatricians, sociologists, and teachers” (Brown, 2008, p. 154). Consecuentemente, el interés social hacia los niños se potenció a lo largo del Periodo de entreguerras (1918-1939), por lo que los autores, sumidos en un contexto de destrucción y desenfreno político y moral, se refugiaron en la idea de la infancia como un pasado idílico en el que la guerra no existía, tal y como hicieron sus antepasados románticos en el siglo XIX¹¹⁰.

Por lo tanto, el motivo del conflicto entre el mundo infantil (símbolo de libertad) y el mundo adulto (símbolo de opresión) estuvo muy presente en la mayoría de las obras célebres de la época. En Francia podemos destacar las novelas de Magdeleine de Genestoux *Les vacances de la famille Plumet* (1928) y *Mademoiselle Trouble-fête* (1930). En estas historias, la autora trataba de detallar la problemática de las relaciones entre los niños y el entorno desde el punto de vista infantil “with carefully reproduced details of daily life and perceptive insights into child psychology and questions of upbringing” (Brown, 2008, p. 157). Contrariamente a lo que sucedía en las obras infantiles decimonónicas, la autoridad de los padres sí era cuestionada por Genestoux, y los niños-personaje eran así liberados de las restricciones impuestas por los adultos y dotados de una autonomía y agencia poco común (Brown, 2008, p. 157). También observamos la figura del niño-personaje justiciero en muchas obras francesas entre 1914 y 1918 (Aranda, 2022), así como un componente patriótico y contrario a Alemania (Aranda, 2014).

Por otro lado, la idea de familia como posible espacio opresor para la infancia también está presente obras británicas como *David Blaze and The Blue Door* (1918), de Edward Frederic Benson. En esta novela, el niño-personaje escapa a otros mundos con el fin de resolver un conflicto de identidad. Por ejemplo, la siguiente cita no solamente relata muy bien el conflicto entre David Blaze y su entorno, sino que también resume el desasosiego que se produce en los niños-personaje británicos por escapar de los adultos:

¹¹⁰ A esto se le sumó, además, un creciente interés por la pedagogía, sobre todo en Francia y Alemania (Lévêque, 2016).

Ever since he was four years old, and had begun to think seriously, as a boy should, David Blaize had been aware that there was a real world lying somewhere just below the ordinary old thing in which his father and mother and nurse and the rest of the fast-asleep grown-up people lived. (Benson, 1919, p. 11).

De igual manera, también hubo un interés en Reino Unido por enseñar a las nuevas generaciones la realidad de niños de clases sociales más humildes. Este es el caso de *Family from One End Street* (1937), de Eve Garnett, donde los niños-personaje de familias obreras son los protagonistas. De esta forma, los pequeños lectores de clases más altas podían comprender la realidad de otros niños, algo de lo que también se preocupó J. R. R. Tolkien al crear el personaje de Sam Gamgee en *The Hobbit* (1937) (Edwards, 2007, p. 6).

Paralelamente, en Alemania también encontramos un interés por mostrar la situación de la infancia a través de niños-personaje pertenecientes a clases más bajas, como es el caso de *Peter Stoll*, de Carl Dantz (1925). Sin embargo, las obras más leídas en estos años fueron aquellas en las que el interés por detallar el ritmo de las ciudades, una tradición que ya estaba presente a principios de siglo, se unió a una trama basada en el crimen detectivesco. Los protagonistas suelen ser niños curiosos capaces de descubrir las fechorías de los adultos; por lo tanto, también son retratados bajo un grado determinado de idealización, ya que pueden moverse solos y llegar a conclusiones muy cuidadas sin la ayuda adulta. Podemos destacar así *Kai aus der Kiste*, de Wolf Durian (1927) y *Emil und die Detektive*, de Erich Kästner (1928), uno de nuestros autores en esta tesis. En general, después de los estragos de la guerra, los autores alemanes vieron en el niño el reflejo de un futuro mejor, como nos indica Stahl (1984):

The child was a symbol of redemption and hope for the future. As a moral and social symbol of a possible future, the child could embody contradictory visions; he or she could represent both the hopes of innocent individuals and the collective drives and fears of a desperate society. (p. 83).

Por otro lado, en España la situación era diferente, ya que la ciudadanía no había vivido en los últimos años el trauma de la Primera Guerra Mundial en primera persona.

Además, durante las primeras décadas del siglo XX se respiraba un ambiente de regeneración, un deseo por liberar a la población española del atraso económico, educativo y social que se venía arrastrando desde hacía décadas. Esto, naturalmente, marcó el devenir educativo de los más pequeños, impulsándose así nuevas leyes para garantizar el acceso a la educación (Canes Garrido, 1993). La infancia se convirtió en uno de los ejes vertebradores de las nuevas políticas españolas, y los niños, al igual que en Francia, Reino Unido y Alemania, eran considerados el futuro del país. Esto influyó sobremanera a los niños-personaje de la literatura infantil, que iban liberándose de los moralismos y convicciones religiosas que tradicionalmente los habían acompañado.

Los autores buscaban, además, la interacción con el público infantil, como era el caso de Salvador Bartolozzi con su versión española de Pinocho (1919-1925)¹¹¹. Contrariamente a la historia italiana, el creador del Pinocho español era un niño llamado Currusquín. Años más tarde, Bartolozzi continuó creando niños-personaje aproximados a la propia experiencia vital de la infancia, como Pipo y Pipa (1934), que van enfrentándose a criaturas temibles. Por último, hay que destacar las lecturas dedicadas para niñas. Aquí encontramos al personaje de Mari Pepa, creado por Emilia Cotarelo de los Ríos, que responde al modelo perfecto de niña que va aprendiendo para convertirse en una mujer “de bien” del franquismo (Huguet, 2013). Paralelamente, Elena Fortún creó a su personaje Celia, protagonista de la serie que lleva su nombre (1929-1950)¹¹². En sus primeras novelas, cuando Fortún publicaba aún en España, Celia es una niña rebelde y curiosa que no entiende el mundo adulto. Su inteligencia y picardía derriban muchas veces la lógica de los personajes más mayores, lo cual resulta esclarecedor para comprender la realidad social de las niñas de la época¹¹³.

¹¹¹ García Padrino se refiere al Pinocho español como “héroe español, caballeresco, cervantino” (2007, p. 173).

¹¹² Elena Fortún tuvo que exiliarse a Argentina tras la llegada del Franquismo. Durante esta época sus obras fueron censuradas, especialmente por su tono crítico hacia la religión (Ezpeleta Aguilar, 2018, p. 64). Sin embargo, Fortún continuó dándole vida al personaje de Celia en el exilio, publicando obras posteriores en las que la niña va creciendo hasta ser mujer. Véase Capdevila-Argüelles, 2005, para explorar más sobre la evolución del personaje de Celia.

¹¹³ Por lo tanto, a través del personaje de Celia conocemos la educación sexista de primera mano, así como la construcción de la feminidad a través de la religión (Caamaño Alegre, 2007, p. 38).

c) A partir de la década de los cuarenta hasta los años sesenta

Es aquí cuando llegamos a la época que nos atañe en esta tesis, las décadas de 1940 hasta comienzos de los años sesenta. En este punto hemos visto que los principales acontecimientos que impulsaron el desarrollo del niño-personaje a comienzos del siglo XX fueron las nuevas teorías psicológicas y los estragos de la Primera Guerra Mundial. Ahora, en 1940, con la Segunda Guerra Mundial y el franquismo, el foco sobre la infancia volvió a acentuarse todavía más en aquellas sociedades consumidas por la destrucción.

En Francia, muchos escritores encontraron consuelo en una idea mitificada de la infancia, viendo en ella una vía de escape alejada de los nocivos valores que habían impulsado el país a la guerra: “Fictional works for adults and children alike were frequently marked by a nostalgia for childhood and a rural natural past and a longing for a safe, calm existence lived close to nature” (Brown, 2008, p. 172). Aquí podemos destacar *Le Petit garçon qui avait envie d’espace*, de Jean Giono (1949) y *Tistou les pouces verts*, de Maurice Druon (1957). En estas obras, los niños-personaje ven el mundo adulto como un universo incomprensible del que quieren escapar, algo que nos recuerda a la imposibilidad de entendimiento entre la infancia y la adultez de las obras románticas (Brown, 2008, p. 238). En este proceso entre la nostalgia y la idealización hacia épocas pasadas surgen las dos obras de nuestro corpus. En 1945 se publica en Francia *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry¹¹⁴, que cuenta la historia de un niño que vive en un asteroide y que baja a la Tierra para vivir un proceso de aprendizaje. En ese mismo año también aparece *L’Enfant et la Rivière*, de Henri Bosco. En esta obra, Pascalet, un niño obsesionado con bajar al río, vive aventuras de la mano de Gatz, un niño que le enseña cómo sobrevivir en la naturaleza salvaje.

En Reino Unido hubo un interés, de nuevo, por enseñar a los jóvenes los estragos de la guerra; por lo tanto, los libros infantiles adquirieron un potencial educativo muy importante para inculcar valores positivos (Pinsent, 2012, p. 217). Esto se unió a la tradición literaria relacionada con la fantasía y las aventuras, por lo que dicha transmisión de valores no solía producirse desde el victimismo o el romanticismo, sino desde la diversión, que debía ser el tema central de la literatura infantil del momento (Edwards,

¹¹⁴ Saint-Exupéry había publicado por primera vez su obra dos años antes en Nueva York, en el exilio, lejos de una Francia carcomida por la ocupación nazi.

2007, p. 19). Aquí destacamos las obras de Enid Blyton, que nos muestra niños-personaje capaces de sobrevivir por sí mismos en islas perdidas, que viven aventuras juntos y que tampoco entienden los modelos adultos de sociedad: *The Secret Island* (1938), *The Island of Adventure* (1944) y *The Mountain of Adventure* (1949). Estos temas continuaron desarrollándose también en la década de 1950; en esta época encontramos la primera obra británica de nuestro corpus, *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (1950), de C. S. Lewis. En esta historia, los bombardeos de la guerra son los culpables de enviar a los hermanos Pevensie a una casa de acogida, en la que vivirán una historia de aventuras dentro del mundo mágico de Narnia. Más adelante, en 1961 se publica *James and the Giant Peach*, de Roald Dahl, nuestra segunda obra británica. En ella, la magia, la diversión y las aventuras con unos insectos salvan al huérfano James del maltrato que vive en casa de sus terribles tías.

Por otra parte, Alemania, dividida en Occidente (Bundesrepublik Deutschland, BRD) y Oriente (Deutsche Demokratische Republik, DDR), ve dos vertientes de literatura infantil; en ambas observamos, no obstante, el propósito común de convertir la LIJ en un espacio de consuelo para los niños, tratando de excluir los problemas políticos extraliterarios del marco narrativo (Dolle-Weinkauff, 2005, p. 736). La parte oriental bebe, por un lado, de nuevas ediciones de clásicos para niños y adultos –como, por ejemplo, los cuentos de Hans Christian Andersen o *Don Quijote* (Di Napoli, 1984, p. 190)–; por otro lado, hay una proliferación de obras infantiles socialistas. Algunos textos infantiles que previamente habían sido prohibidos por el nazismo volvieron a reeditarse y a entrar en el canon de la DDR, por lo que fueron muy leídos por los niños. Este fue el caso de *Ede und Unku* (1954, publicado por primera vez en 1931), de Grete Weiskopf, que trata sobre la amistad de un niño-personaje berlinés y una niña-personaje sinti (romaní). Otras obras destacadas son *Sally Bleistift in Amerika* (1948, publicada por primera vez en la URSS en 1935), de Auguste Lazar, que también nos presenta a niños-personaje que luchan contra el racismo en Estados Unidos; y el libro de cuentos infantiles *Geschichten aus der Murkelei* (Hans Fallada, 1947), donde la curiosidad y la fantasía de los niños-personaje son muy importantes¹¹⁵.

¹¹⁵ Para explorar más acerca de la literatura infantil y juvenil de la DDR, véase Eber, 1976; Emmrich, 1979; Dolle-Weinkauff y Peitsch, 2008; Becker, 2020; Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2021.

Por su parte, en la Alemania Occidental observamos una gran apertura a las nuevas corrientes de literatura infantil procedentes de Reino Unido y Escandinavia, especialmente de la mano de Astrid Lindgren (con su célebre niña-personaje Pippi Långstrum) y Hans Peterson (Ewers, 2005, p. 733). Dentro de este contexto, en 1949, aparece nuestra obra *Das doppelte Lottchen*, de Erich Kästner. Cuenta la historia de dos gemelas que han crecido separadas y que se reencuentran en unas colonias de verano. El divorcio es uno de los temas principales de la obra, lo que fue muy revolucionario en aquella época. Poco a poco, y especialmente a partir de 1955, comenzó una era renovadora para la literatura infantil alemana, siendo Anna Krüger una de las voces más influyentes de la época:

Here Germany caught up with all the elements of modern children's literature, both in the philanthropic or reforming educational trend and in the romantic tendency, that it had so far missed or been prevented from exploring. A literature that set out from the experiential perspective and the viewpoint of the child, that allows infant wishes to have their way, and that largely refrains from didacticism and over-protectiveness, flourished: a literature of sanctuaries for children situated outside society. (Ewers, 2005, p. 733).

James Krüss nos dejó clásicos como *Mein Urgrossvater und ich* (1959), obra en la que la figura del bisabuelo es central. Asimismo, Otfried Preussler con su *Der kleine Wassermann* (1956) subrayaba la importancia del agua, de la familia y del viaje para que el niño protagonista pudiera descubrir otros mundos¹¹⁶. De este modo, la literatura infantil de Alemania Occidental continuó nutriéndose de temas arraigados en otras tradiciones literarias, viviendo así un proceso de modernización. En esta época aparece nuestra segunda obra alemana, *Jim Knopf and Lukas der Lokomotivführer*, de Michael Ende (1960). Esta historia se centra en la historia de Jim Knopf, que acompaña al conductor Lukas y su locomotora Emma hacia otros lugares; el viaje y las aventuras son los principales temas que mueven la trama¹¹⁷. Por último, de estas décadas también destacan las obras *Die rote Zora und ihre Bande* (Kurt Held, 1941, publicada desde el exilio en

¹¹⁶ De Otfried Preussler debemos destacar también, en literatura infantil, las obras *Die kleine Hexe* (1957) y *Der Räuber Hotzenplotz* (1962). En cuanto a literatura juvenil, ya en la década de los setenta, subrayamos la gran transcendencia que ha tenido su novela *Krabat* (1971), traducida a más de treinta idiomas.

¹¹⁷ Más adelante, Ende ganó fama internacional gracias al éxito mundial de *Momo* (1973) y *Die unendliche Geschichte* (1979).

Suiza), donde encontramos a niños-personaje huérfanos que deben sobrevivir a múltiples peripecias; y *Fliegender Stern* (Ursula Wölfel, 1959), en la que el protagonista es un niño-personaje de un pueblo indígena del siglo XIX en América del Norte.

En España, paralelamente, el comienzo de la dictadura franquista marcó el fin del desarrollo temático que había experimentado la literatura infantil de principios del siglo XX, lo cual influyó sobremanera en la confección de niños-personaje: “La peculiar galería de arquetipos infantiles ofrecidos a los niños de la posguerra se caracterizaba por su rotunda falta de modernidad e innovación, acorde con el aletargamiento social derivado de las duras circunstancias de aquellos años” (García Padrino, 2007, p. 176). Las obras debían pasar por la censura eclesiástica y los temas tratados no debían contradecir de ninguna manera al régimen dictatorial (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2017). Un niño-personaje muy interesante de esta época es Garbancito de la Mancha, protagonista de su cuento homónimo, escrito por Julián Pemartín y publicado por la Editorial Calleja. Garbancito es un niño huérfano que vive aventuras en el medio rural al más puro estilo quijotesco; en el cuento, destacan “el ruralismo [...] [el] conservadurismo, [la] tradición y visión idílica del trabajo agrícola, y la búsqueda de analogías con *El Quijote*” (Manzanera y Viñao, 1987, p. 144). Se trata de una historia que reúne y ensalza los valores del franquismo¹¹⁸. Por otra parte, las lecturas sesgadas por sexos, al igual que la educación, fueron acentuándose cada vez más; en este sentido, las heroínas femeninas de las obras para niñas seguían, en cierto modo, el patrón de Mari-Pepa. Aquí podemos destacar *Charito y sus hermanas* (1946), de Matilde Ras, y la obra de nuestro corpus *Antoñita la fantástica* (1948), de Borita Casas.

Esta última obra cuenta la vida de Antoñita, una niña procedente de una familia pudiente de la época de la posguerra en Madrid. Surgió en un programa de radio, pero tuvo tanto éxito que su autora continuó publicando físicamente más historias de Antoñita. Las características de la protagonista de Casas se desmarcaban mucho de las de los héroes masculinos de la época, como Cuto, de Jesús Blasco (García Padrino, 2007, p. 177), más

¹¹⁸ A partir de este cuento se desarrolló la película de dibujos animados *Garbancito de la Mancha*, estrenada en 1945 y dirigida por Arturo Moreno. Este es el primer largometraje animado de España y el primero en color de toda Europa, por lo que fue un hito importante en la historia de la animación española y europea (hay que tener en cuenta, además, que Walt Disney solo había estrenado hasta ese momento tres largometrajes animados: *Blancanieves* en el año 1937 y *Pinocho* y *Fantasía* en 1940). Véase Ramos Machi, 2012, para profundizar más en la película *Garbancito de la Mancha*.

encaminados a retratar personalidades más fuertes y rudas. Por otro lado, también destacaron los niños y niñas huérfanos pobres, especialmente bajo la pluma de María Luisa Villardefrancos¹¹⁹. Por último, es importante recalcar que, al igual que ocurría en las obras más exitosas de Alemania, Francia y Reino Unido, la incompreensión hacia el mundo adulto se hizo muy presente en la literatura infantil española. Además de en *Antoñita la fantástica*, también encontramos esta incompreensión intergeneracional en otras como *Antón Retarco* (1955), de María Luisa Gefaell (García Padrino, 2002)¹²⁰. La focalización infantil también era muy importante, y es algo que José María Sánchez-Silva plasmó en su *Marcelino Pan y Vino* (1953), la segunda obra española de nuestro corpus. En esta historia, el cristianismo y los valores de bondad y caridad confeccionan la personalidad del pequeño Marcelino, que entra en contacto con Jesucristo y le da de comer.

En general, entre las décadas de los cuarenta y principios de los sesenta, el punto de vista infantil y la importancia de la inocencia de los niños se expandió por toda Europa occidental. Como sucedió después de la Primera Guerra Mundial, nació una necesidad por darle a los niños su lugar en la sociedad, ya que eran considerados por todos como el futuro de cada país. Todo ello, sumado a la nostalgia que muchos escritores sentían por un pasado mejor, moldeó a unos niños-personaje sobre los que se proyectaron sutilmente valores y opiniones. Esto convierte a los pequeños protagonistas en la representación de una potente herencia cultural para comprender uno de los episodios más convulsos de la historia reciente de Europa¹²¹.

¹¹⁹ La orfandad se convirtió en uno de los temas principales de la literatura infantil de la posguerra española (Harvey, 2004).

¹²⁰ Podemos destacar aquellos estudios recientes que analizan los rasgos de la picaresca española en el niño-personaje Antón Retarco (Núñez de la Fuente, 2023).

¹²¹ Aunque no esté considerada *per se* una obra enmarcada en la LIJ, creemos importante mencionar la publicación de *El diario de Ana Frank* en el año 1947 (título original de la primera edición en holandés: *Het Achterhuis*). La lectura de la obra de Ana Frank y el entendimiento de sus vivencias a través de su propia pluma han acercado durante décadas a adolescentes y jóvenes a los horrores y el sufrimiento del Holocausto; también a los más pequeños, gracias a diversas adaptaciones. Además, cabe destacar que no solamente se publicó su diario, sino también sus ensayos, cuentos y otras historias y escritos desarrollados entre septiembre de 1943 y mayo de 1944 (véase Frank, 2003). El lugar donde se escondió junto a su familia y otras personas de la persecución nazi, hoy convertido en museo (Anne Frank Huis, en Ámsterdam), mantiene viva su memoria. En este museo, además, se realizan habitualmente numerosos talleres y actividades destinados a niños y adolescentes, con el fin de concienciar a las generaciones más jóvenes sobre el antisemitismo y el racismo, así como sobre la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto a través de la historia de Ana Frank (página web oficial: <https://www.annefrank.org/es/educacion/>). El legado de Ana Frank no ha dejado de inspirar a las generaciones más jóvenes para luchar por los derechos humanos; cabe destacar, en este sentido, la *Anne Frank Youth Network*, una extensa red internacional de jóvenes que luchan contra el racismo, el antisemitismo, la discriminación y los prejuicios alrededor del mundo (página web oficial: <https://www.afyn.org/>).

d) Desde mediados de la década de los sesenta hasta el siglo XXI: nuevas perspectivas y personajes

A pesar de que la delimitación contextual de la presente tesis se expanda hasta comienzos de la década de los sesenta, consideramos interesante incluir aquí, a modo conclusivo, un último apartado dedicado a la evolución del niño-personaje durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Como hemos mencionado anteriormente, en la década de los sesenta, especialmente a partir de la segunda mitad, comenzamos a observar un cambio de paradigma que se consolidó definitivamente a partir de la década de los setenta, y que siguió desarrollándose en los ochenta y noventa.

En Francia, por ejemplo, la influencia inglesa hizo que la fantasía se retomara en la LIJ a lo largo de la década de los sesenta, a lo cual se unió posteriormente la influencia de los eventos y consecuencias políticas de mayo del 68 en la confección de niños-personaje: la autoridad adulta fue más contestada que nunca por parte de los protagonistas infantiles (Brown, 2008, pp. 265-266). Asimismo, también constatamos un influjo de la llamada *teenage fiction*, procedente de Estados Unidos¹²². El niño-personaje más influyente de esta época, no obstante, fue Nicolas, protagonista de la serie de libros infantiles *Le petit Nicolas*, escrita por René Goscinny e ilustrada por Jean-Jacques Sempé (1960-1964). Desde su perspectiva infantil, Nicolás nos cuenta sus peripecias cotidianas con sus amigos y compañeros de la escuela, así como los problemas que surgen con el mundo adulto¹²³. Por otra parte, ya a partir de la década de los setenta, hubo un interés creciente por tratar temas del Holocausto desde la perspectiva infantil y juvenil, como observamos en *Le Zaidé* (1988), de Daniel Goldenberg, que cuenta la historia de una niña huérfana que entabla amistad con un anciano judío; y en *La Maison vide* (1990), de

¹²² Brown lo describe así: “The concept of ‘teenage fiction’ aimed at new, more sophisticated market of young readers for whom the social and sexual freedoms of the second half of the century posed new dilemmas soon took hold in France as in Britain” (2008, p. 289). Fue en esta época cuando más proliferó la literatura juvenil –aquella pensada para adolescentes–, llegando a su apogeo en las décadas de los ochenta y noventa, principalmente en Francia, Reino Unido y Alemania. En Estados Unidos destacó la influencia global de la novela juvenil *The Outsiders* (1967), de Susan Eloise Hilton, donde se trata la violencia y el consumo en menores. Hoy en día, la literatura juvenil es conocida en los estudios internacionales de literatura infantil y juvenil como Young Adult Literature (abreviado a menudo como *YA literature*). Para indagar más la historia y evolución específicas de la literatura juvenil, véase Hunt, 1996 y Pattee, 2017.

¹²³ La serie *Le petit Nicolas* traspasó ampliamente la frontera nacional, y hoy en día se considera todo un clásico de la literatura infantil: sigue leyéndose en las escuelas, se ha traducido y reeditado en otras partes del mundo, se han producido películas y series animadas, y su protagonista, Nicolás, se ha convertido en un “pequeño héroe nacional” para los franceses (Prüfer Leske, 2014, p. 119).

Claude Gutman, que nos presenta la vida de un adolescente judío de quince años durante el tiempo de la ocupación nazi¹²⁴.

En Alemania, la década de los sesenta también constituyó la antesala de un cambio de paradigma en los setenta, donde los finales felices y el escapismo hacia mundos imaginarios comenzaron a estar “mal vistos” en la literatura infantil: “this form of children’s literature was condemned as an illusionary pretence of a holy, and therefore false, untrue world” (Ewers, 2013, p. 185). Por lo tanto, los temas relacionados con el enfrentamiento de la realidad social y la comprensión del mundo comenzaron a proliferar. Ewers (2008) nos habla de una “antiautoritären Kinderliteratur” hacia 1968-1972, donde los niños-personaje, que ya no están tan idealizados, presencian los problemas y les hacen frente; también se enfrentan a los adultos con mayor fiereza¹²⁵. Los problemas adultos, por otra parte, también son retratados con más crudeza (agresividad, alcoholismo, divorcio, etc.), como en *Oma*, de Peter Härtling (1973) y *Wiebke und Paul*, de Ursula Fuchs (1982). Más adelante, en la década de los ochenta y los noventa, la agitación política se hacía notar cada vez más en la LIJ; especialmente a partir de la caída del Muro de Berlín en 1989, cuando la literatura y los autores de las dos Alemanias se reunificaron (Ewers, 2008)¹²⁶.

Por otra parte, en España, García Padrino (2015, p. 171) destaca el año 1962 como un “año clave” en la literatura para adultos y niños¹²⁷. Hubo un deseo marcado por renovar

¹²⁴ Por último, deseamos mencionar también estas obras de referencia de la LIJ francesa, igualmente enmarcadas entre la década de los sesenta y la actualidad: la serie de libros infantiles *Émilie*, creada en 1975 por Domitille de Pressensé; los álbumes ilustrados infantiles de Claudie Ponti a partir de 1986 (como *L’Album d’Adèle*); la serie de libros infantiles *Une aventure de Kamo*, de Daniel Pennac (1991-1992); la serie de novelas juveniles de aventuras *Tobie Lolness*, de Timothée de Fombelle (2006-2007); y la trilogía de novelas juveniles de fantasía *La Passe-miroir*, de Christelle Dabos (2013-2019).

¹²⁵ Aquí destaca, por ejemplo, la escritora austríaca Christine Nöstlinger con *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972), que también tuvo mucho éxito en Alemania.

¹²⁶ Por último, no podemos dejar de mencionar estos clásicos de la LIJ alemana, también publicados entre la década de los sesenta y la actualidad: la novela infantil *Das Urmel aus dem Eis* (Max Kruse, 1969); la novela juvenil *Vorstadtkrokodile* (Max von der Grün, 1976); el álbum ilustrado *Oh, wie schön ist Panama* (Janosch, 1978); la serie *Meister Eder und sein Pumuckl* (Ellis Kaut, 1982); el álbum ilustrado *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat* (Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, 1989); y la novela juvenil de fantasía *Tintenherz* (Cornelia Funke, 2003).

¹²⁷ En la literatura general destacan, entre otros *Fin de fiesta*, de Juan Goytisolo y *Las ratas*, de Miguel Delibes. En cuanto a la LIJ, se publicaron *El bordón y la estrella*, de Aguirre Bellver y *De un país lejano*, de Angela C. Ionescu; ambas obras gozaron de mucho éxito y fueron merecedoras de premios de literatura infantil. Por lo tanto, el año 1962 supuso “un buen momento en la búsqueda de nuevos caminos en la literatura infantil” (García Padrino, 2018, p. 171), lo cual afectó en el tratamiento de los niños-personaje: comenzaron a ser más independientes, menos idealizados y más moldeados por la realidad y la clase social.

la personalidad y el carácter de los niños-personaje, como observamos en *Color de fuego* (1964), de Carmen Kurtz, donde hay protagonistas infantiles procedentes de distintas clases sociales; y en *El aquelarrito* (1965), de Miguel Buñuel¹²⁸. Por otra parte, las décadas de los setenta, ochenta y noventa heredaron esos deseos de renovación, a lo que se unió la influencia de la llegada de la democracia. Aquí subrayamos, por ejemplo, nuevos modelos de niñas-personaje, configuradas bajo el deseo de emancipación, autonomía y toma de decisiones; es el caso de las protagonistas de Carmen Martín Gaité en *El castillo de las tres murallas* (1981) y *Caperucita en Manhattan* (1990)¹²⁹. De la década de los noventa debemos destacar a Manolito, de la serie *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (1994-2012), un niño-personaje que nos cuenta su vida y peripecias en su barrio de Carabanchel¹³⁰. Por último, los temas de la guerra civil también comenzaron a visibilizarse en la década de los noventa¹³¹, también a través de personajes infantiles y juveniles en lenguas cooficiales, como en *A teima de Xan* (1991), de Antonio García Tejero, que cuenta el relato de un chico que desea indagar las razones políticas por las que persiguieron a su tío.

En Reino Unido, a finales de la década de los sesenta, y especialmente durante la década de los setenta, comenzaron a publicarse novelas infantiles con el telón de fondo de la Segunda Guerra Mundial, de la pluma de autores que habían experimentado el conflicto cuando fueron niños y que contaron sus propias experiencias a través de sus niños-personaje (Butler, 2017, p. 260). Por ejemplo, podemos destacar *The Dolphin*

¹²⁸ Buñuel también publica en 1963 la obra *Rocinante de la Mancha*, una muy peculiar reescritura de la novela cervantina: “La lectura de un ‘voluminoso Amadís de Unicornia’ anima a Rocinante para emular las salidas que hizo con su señor don Quijote, buscando antes ser armado como caballero andante, ahora con un cuerno de toro a modo de insólito unicornio, y con la compañía de Rucio” (García Padrino, 2018, p. 186). Para indagar más la influencia cervantina en la literatura infantil y juvenil española, remítase a García Padrino, 2005.

¹²⁹ Deseamos también mencionar la importancia y el éxito de la producción de Gloria Fuertes, que se dedicó a la poesía tanto para niños como para adultos. En la década de los setenta colaboró con el popular programa infantil de TVE *Un globo, dos globos, tres globos*, y en 1975 publicó *Cangura para todo*, obra que ganó el Diploma de Honor del Premio Internacional de Literatura Infantil Hans Christian Andersen. Sobre la importancia y el legado de Fuertes, consúltese García Haro, 2020.

¹³⁰ *Manolito Gafotas* se ha convertido ya en un clásico de la literatura infantil española: se ha traducido a múltiples lenguas extranjeras, se ha llevado a la pequeña y gran pantalla con mucho éxito, y su protagonista, Manolito, forma ya parte de nuestro imaginario cultural. Antes de convertirse en protagonista de la serie infantil, el personaje de Manolito ya existía en un programa radiofónico en 1985, en el que Lindo interpretaba la voz del propio Manolito (García-Alvite, 2008). Para seguir indagando en la herencia cultural de la obra de Lindo y su niño-personaje, véase, por ejemplo, Oropesa, 2003.

¹³¹ Un título interesante en este respecto es la novela *El otro Guernica* (1989), de Luis de Castresana; aunque no sea una obra de LIJ *per se*, ha sido igualmente leída por muchos adolescentes españoles. Véase Chihaiia, 2009 para ahondar más en las dimensiones históricas y culturales de dicha novela.

Crossing (1967), de Jill Paton Walsh; *A Long Way from Verona* (1971), de Jane Gardam; y *When Hitler Stole Pink Rabbit* (1971), de Judith Kerr. De la década de los noventa debemos subrayar el éxito internacional de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997), primera novela de la saga de *Harry Potter* (1997-2007), de J. K. Rowling. En estas obras, la orfandad, la magia y la amistad juegan un papel central en el desarrollo de los niños-personaje¹³².

En definitiva, la figura del niño-personaje desde mediados de la década de los sesenta hasta la década de los noventa en la LIJ española, alemana, británica y francesa ha evolucionado hacia una perspectiva más abierta, centrándose sobre todo en la tolerancia hacia el otro y en la comprensión de la realidad social y los conflictos bélicos. En la actualidad, abundan los niños-personaje que reivindican la diversidad, la empatía y la búsqueda de la identidad, y encontramos especialmente temas relacionados con la ecología, el género y la multiculturalidad¹³³.

¹³² Por último, es preciso nombrar otros títulos relevantes de la LIJ británica enmarcados entre la década de los sesenta y la actualidad: entre otras, las célebres obras de Roald Dahl *Charlie and the Chocolate Factory* (1964), *The Witches* (1983) y *Matilda* (1988); el álbum ilustrado *The Tiger Who Came to Tea* (Judith Kerr, 1968); el exitoso álbum ilustrado *The Gruffalo* (Julia Donaldson y Axel Scheffler, 1999); la novela de tintes góticos *Coraline* (Neil Gaiman, 2002); el álbum ilustrado *The Incredible Book Eating Boy* (Oliver Jeffers, 2006); y la novela infantil *The Boy Who Swam with Piranhas* (David Almond, 2012).

¹³³ Para seguir indagando en la literatura infantil y juvenil en la actualidad, consúltese Beauvais y Nikolajeva, 2017; Coats, Stevenson y Yenika-Agbaw, 2022; y Nelson, Wesseling y Wu, 2024.

4. ANÁLISIS TEMATOLÓGICO

En este capítulo nos ocuparemos del análisis temático de los niños-personaje de las ocho obras de nuestro corpus¹³⁴ a través de un total de once motivos. Los motivos seleccionados para nuestro estudio están identificados de acuerdo con los parámetros nomenclaturales propuestos por Pimentel: situaciones de base (la orfandad; el conflicto entre los niños-personaje y personajes adultos; la relación entre los niños-personaje y los personajes animales), conceptos abstractos (la familia; el viaje; la diversión; la religión; la muerte) y espacios (el hogar y los espacios naturales)¹³⁵. En cuanto a la estructura del análisis de estos motivos, hemos considerado oportuno introducirlos y estudiarlos acorde a su aparición en las obras y su potencial influencia en el modelaje escalonado de los niños-personaje, por lo que proponemos la siguiente estructura:

- 1) La orfandad (situación de base)
- 2) La familia (concepto abstracto)
- 3) El hogar (espacio)
- 4) Los espacios naturales (espacio)

¹³⁴ Aquí nos referimos a los niños-personaje principales de las ocho obras: Pascalet, Gatz y Hyacinthe (*L'Enfant et la Rivière*); el Principito (*Le Petit Prince*); James (*James and the Giant Peach*); Peter, Edmund, Susan y Lucy (*The Lion, the Witch, and the Wardrobe*); Jim Knopf (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*); Luise y Lotte (*Das doppelte Lottchen*); Marcelino (*Marcelino Pan y Vino*); y Antoñita (*Antoñita la fantástica*). Es necesario delimitar la selección de estos niños-personajes, pues, por ejemplo, en *Antoñita la fantástica*, *Das doppelte Lottchen* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* aparecen otros personajes infantiles secundarios, como el hermano de Antoñita, algunas amigas de las gemelas de Kästner o, en el caso de Ende, la princesa china Li Si. A pesar de que a veces podamos mencionar dichos personajes infantiles debido, entre otros, a su relación con los personajes analizados (por ejemplo, mencionaremos alguna aparición esporádica de Pepito, hermano de Antoñita, a quien dejan mucha más libertad de movimiento que a ella), por razones de espacio e idoneidad hemos considerado oportuno centrarnos en los protagonistas de las novelas, Antoñita, Jim Knopf y Luise y Lotte.

¹³⁵ Hemos seleccionado estos motivos, en primer lugar, por su alto nivel de presencia y relevancia en las ocho obras escogidas (aunque, como comprobaremos más adelante, en cada una de ellas se da en mayor o menor grado). Asimismo, son motivos de gran trascendencia histórica para los niños-personaje de la literatura infantil y juvenil europea, algo a lo que también apelaremos a lo largo del análisis. Por otra parte, debemos destacar que, en efecto, hay dos grupos de motivos de la clasificación de Pimentel que no utilizaremos en nuestro estudio: las imágenes o frases recurrentes (por ejemplo, los llamados *leitmotiv*) y los *topos*, es decir, cristalizaciones de una idea (como *locus amoenus*). Mientras que este último grupo no está presente en las obras, sí podemos vislumbrar ciertas imágenes o frases recurrentes convertidas en *leitmotiv* en algunas novelas; este puede ser el caso de “lo esencial es invisible a los ojos” en el texto de Saint-Exupéry. Sin embargo, debemos recordar que nos enfrentamos a un trabajo comparatista de ocho obras, por lo que la selección de los motivos ha de basarse en un equilibrio de concurrencia en todas las novelas escogidas. Por último, y apelando a los estudios culturales de la memoria, los motivos de análisis también se han seleccionado teniendo en cuenta la potencialidad de su contextualización en la realidad extraliteraria, algo de lo que nos ocuparemos en el capítulo cinco.

- 5) La relación entre los niños-personaje y los personajes adultos (situación de base)
- 6) La relación entre los niños-personaje y los personajes animales (situación de base)
- 7) La relación entre los niños-personaje y el personaje limítrofe (situación de base)
- 8) El viaje (concepto abstracto)
- 9) La diversión (concepto abstracto)
- 10) La religión (concepto abstracto)
- 11) La muerte (concepto abstracto)

Este orden facilitará la comprensión progresiva del niño-personaje: por ejemplo, no resultaría adecuado analizar los espacios naturales antes que la orfandad, puesto que, como veremos más adelante, la orfandad es un motivo fundamental para el posterior desarrollo de los protagonistas en las obras, sobre todo en los espacios naturales (que suelen aparecer, en efecto, en mitad de la narración y no al comienzo). En efecto, esto tiene que ver con la aparición progresiva de los motivos a lo largo de las páginas, así como con su carácter dinamizador, característica señalada por Naupert (2001, p. 104) de la que hablamos en el capítulo de las bases y conceptos teórico-metodológicos. Así pues, a través de esta estructura, se dotará al análisis de motivos de una lógica argumentativa, favoreciendo el seguimiento lineal, gradual y sucesivo de toda la investigación. Esto nos permitirá trazar poco a poco la ruta de estudio del niño-personaje a nivel comparatista hasta llegar, finalmente, a las conclusiones del análisis temático, que serán esenciales de cara al capítulo posterior, relacionado con la memoria cultural.

En cuanto al mecanismo de análisis, desgranaremos cada motivo en distintos subapartados con el fin de explorar su estudio de forma detallada (esto se explicará al comienzo de los motivos, ya que las subdivisiones que realicemos variarán según el requerimiento de cada uno; por ejemplo, los motivos que tienen que ver con las relaciones [el conflicto adulto-infantil, la relación animal-infantil y la relación con el personaje limítrofe] son más extensos y requerirán de una mayor descomposición). Asimismo, antes de adentrarnos en el análisis de cada motivo (dentro de su apartado correspondiente), apelaremos a su trascendencia en la literatura infantil y juvenil, para así continuar hilando la revisión contexto-literaria del niño-personaje con el análisis temático. Por último,

ofreceremos breves recapitulaciones y conclusiones dentro de cada motivo para facilitar el seguimiento gradual del análisis.

4.1. La orfandad

En este apartado desgranaremos la orfandad, estudiada como una situación de base (Pimentel, 1993, p. 220; 2012, p. 261) que repercutirá en el carácter de los niños-personaje afectados por la pérdida o la ausencia de sus padres al comienzo de la historia. Aquí nos referimos a una orfandad real (los progenitores han fallecido o se presuponen fallecidos, pues no se mencionan en ningún momento de la historia) o a una orfandad simbólica (los progenitores se mencionan, pero están totalmente excluidos de la historia y el niño-personaje puede desarrollarse al margen de las normas parentales). Estos conceptos análogos, “orfandad real” / “orfandad simbólica” y sus derivados “huérfano/a real” / “huérfano/a simbólico/a”, están inspirados en los términos “real and imaginary orphans” de Pazicky (1998, p. 12) y serán los que utilicemos en nuestro análisis temático.

La revisión contexto-literaria del niño-personaje nos ha permitido explorar la manera en la que la orfandad ha acompañado a muchos de los principales protagonistas de la literatura europea. Como pudimos observar, autores como Charles Dickens utilizaban la imagen del niño huérfano para criticar la pobreza y la miseria de sus sociedades¹³⁶. Esto sucedió principalmente en la época victoriana de Reino Unido (Peters, 2018) y durante la segunda mitad del siglo XIX en Francia, así como en España y Alemania a principios del siglo XX.

Como situación de base en las obras, la orfandad es uno de los motivos que más marcan el devenir de los pequeños protagonistas, ya que los aleja de la seguridad de un núcleo familiar y los empuja a moverse en ambientes más hostiles. Genera una situación de *desenraizamiento* para los niños-personaje que, sin embargo, los libera de los valores preestablecidos de una familia biológica, pues ya no hay referentes paternos que impongan sus propias conductas. No obstante, en ciertos casos la orfandad también abre

¹³⁶ Consúltense Warren y Peters, 2020 para seguir profundizando en los lazos entre orfandad, familia y su proyección de la realidad extraliteraria en las obras decimonónicas de Reino Unido.

las puertas de la adopción por parte de otros personajes adultos que igualmente pueden exigir el cumplimiento de unas normas¹³⁷. Ante tal caso, muchos niños-personaje optan por desvincularse de sus adoptantes y escapar definitivamente del nuevo núcleo familiar.

De este modo, la orfandad puede abrir un inmenso abanico de posibilidades para los pequeños protagonistas en las obras. Ciertamente, no se trata solamente de un motivo con el que denunciar las condiciones de los huérfanos en la realidad extraliteraria, sino que también se convierte en una herramienta muy potente para edificar modelos de comportamiento alternativos en los textos, expresando así “the possibility for humans to reinvent themselves” (Kimball, 1999, p. 599).

Por lo tanto, contrariamente a los niños que sí se mantienen unidos a sus padres, los huérfanos son a menudo señalados y leídos desde la Otredad, ya que se trata de personajes claramente diferenciados del resto de las normas sociales representadas en la obra literaria (Kimball, 1999, p. 11). En ello también coinciden autoras como Diana Pazicky, quien señala a la orfandad como “the ultimate metaphor for identity issues” (1998, p. 11). En la misma línea encontramos las palabras de Jessamy Harvey, que afirma que el protagonista huérfano “dramatizes the search for a self” (2004, p. 64). En consecuencia, la condición de huérfano tiene muchas ramificaciones sociales en los textos, ya que puede relacionarse directamente con la memoria, la herencia cultural y los límites familiares (Peters, y Warren, 2020, p. 3)¹³⁸.

Teniendo todo ello en cuenta, en esta tesis consideramos que la orfandad no solamente tiene que ver con los niños-personaje que han perdido a uno o dos progenitores (huérfanos reales), sino que es una condición que también afecta a aquellos protagonistas que crecen y construyen su realidad e identidad alejados de sus progenitores (huérfanos simbólicos). En ambos casos, es la ausencia parental el principal desencadenante de la acción, es decir, la situación de base que dota a los huérfanos reales y simbólicos de una voz propia dentro del relato.

¹³⁷ En cuanto al concepto de la adopción, algunos investigadores en literatura infantil lo han estudiado como un “espacio liminal” en el que se mueven los protagonistas (Burke y Zoch, 2023).

¹³⁸ Un ejemplo de ello lo encontramos en la obra *Cultural Orphans in America* (Pazicky, 1998), donde se explora la manera en la que las representaciones de los huérfanos –reales e imaginarios– se relacionan con los valores culturales e identitarios estadounidenses.

En las obras del corpus, tal y como señalamos al comienzo de este apartado, hay un gran número de niños-personaje afectados por la orfandad, tanto real como simbólica. Dentro de los huérfanos reales tenemos a James (*James and the Giant Peach*), Marcelino (*Marcelino Pan y Vino*), Hyacinthe y Gatzó (*L'Enfant et la Rivière*), Jim Knopf (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*) y el Principito (*Le Petit Prince*). En un segundo grupo encontramos a los huérfanos simbólicos, que llegan a esta situación por distintos motivos. En el caso de Luise y Lotte (*Das doppelte Lottchen*), ambas viven separadas en Viena y Múnich con su padre y madre, respectivamente. Se conocen por primera vez en un campamento de verano; hasta entonces, sus padres se habían encargado de hacerles creer que el otro progenitor, simplemente, *no existía*. En segundo lugar, los hermanos Pevensie (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*) son evacuados y enviados con el Profesor a causa de los bombardeos, lejos de sus padres. Por último, tenemos a Pascalet (*L'Enfant et la Rivière*), que aprovecha la ausencia de sus padres para bajar al río¹³⁹, momento en el que la aventura comienza para él.

La única obra en la que no encaja el motivo de la orfandad es en *Antoñita la fantástica*. Antoñita vive con sus padres, los cuales representan para ella todo un sistema de valores en el que la niña va inmiscuyéndose poco a poco. Además, la protagonista también cuenta con la protección de su abuela y su cuidadora Nicerata. De este modo, el comportamiento de Antoñita se modula, en gran medida, en virtud de las condiciones familiares. Por lo tanto, la niña-personaje de Casas será analizada principalmente dentro del motivo de la familia, en el que también se retomará lo analizado en el motivo de la orfandad para comprobar si los niños-personaje huérfanos encuentran a sus padres biológicos a lo largo de la obra y qué significa esto para el desarrollo de su identidad.

a) La orfandad real

Dentro de los huérfanos reales –Jim, Marcelino, Gatzó, Hyacinthe, James y el Principito– es interesante ver si son adoptados y/o guiados por otros adultos al comienzo de la historia o si, por el contrario, permanecen solos. Este hecho guiará el carácter de cada uno, así como su actitud frente a su propia condición de orfandad.

¹³⁹ De hecho, esto es algo que sus padres le habían prohibido siempre. Este hecho se estudiará más en profundidad en el motivo del conflicto entre el mundo adulto y el mundo infantil.

Los huérfanos reales adoptados: Jim Knopf, Marcelino y James

En primer lugar, encontramos varias similitudes entre Jim y Marcelino: ambos son encontrados y adoptados cuando son bebés. En la obra alemana, son los habitantes de Lummerland quienes encuentran a Jim, que es enviado dentro de un paquete dirigido a la señora Mahl Zahn. El rey Alfons der Viertel-vor-Zwölfte, el señor Ärmel y la señora Waas abren el envío con mucha expectación, la cual se acentúa cuando se dan cuenta de los rasgos físicos del bebé:

Frau Waas öffnete sie und da lag in der Schachtel – ein kleines schwarzes Baby! Es schaute alle Umstehenden mit großen glänzenden Augen an und schien ziemlich froh zu sein, dass es aus dem ungemütlichen Karton herauskam. “Ein Baby!”, riefen alle überrascht. “Ein schwarzes Baby!”. (Ende, 2004, p. 13).

Como podemos apreciar, la piel negra de Jim Knopf llama mucho la atención de los habitantes de Lummerland. El hecho de que el protagonista de Ende sea un niño negro es para Julia Voss (2009) una declaración de intenciones contra la tergiversación de la teoría de la evolución, impuesta durante la época nacionalsocialista. Retomaremos este asunto a lo largo de nuestro análisis.

Después de la sorpresa al recibir un paquete con un niño dentro, los habitantes de Lummerland acuerdan que es preciso darle un nombre al bebé, y es Lukas quien decide llamarlo Jim; de hecho, cuando pronuncia el nombre, el bebé le sonríe amablemente. No obstante, después de esto, el cartero les confirma que el paquete se había entregado por error a la señora Waas, pero que, en realidad, estaba destinado a una tal señora Mahl Zahn. A pesar de ello, todos acuerdan no devolver a Jim y, en su lugar, lo adoptan y lo crían en comunidad.

En la obra española, Marcelino es encontrado por un fraile que lo recoge y lo lleva a su convento. Allí, los hermanos, al igual que los habitantes de Lummerland, expresan su inquietud ante la repentina llegada de un bebé: “Cuando el hermano presentó el niño al padre Superior, este no pudo disimular su sorpresa y con él los demás padres y luego los restantes hermanos, quienes corrieron todos al lugar donde oían las exclamaciones de asombro” (Sánchez-Silva, 2003, p. 17). Más tarde, al igual que los personajes adultos de

Ende, los frailes adoptan al niño, bautizándolo y dándole el nombre de Marcelino en honor al santo de aquel día.

En las obras de Sánchez-Silva y Ende, los dos niños-personaje crecen en esa colectividad, asimilando la influencia de personajes variopintos (los cuidadores de Lummerland y sus particularidades, los hermanos del convento a los que Marcelino pone apodos divertidos) a los que, a veces, también generan problemas. Sin embargo, se desarrolla un vínculo muy fuerte entre Marcelino y Jim y sus correspondientes padres adoptivos. Así es como se detalla esta conexión en las dos obras:

Aber im Lauf der Jahre wuchs er heran und wurde ein richtiger Junge, der Streiche machte, Herrn Ärmel ärgerte und sich nicht besonders gerne waschen mochte. [...] Frau Waas war sehr stolz auf ihn, obgleich sie sich beständig wegen irgendetwas Sorgen um ihn machte – eben wie alle Mütter. [...] Andererseits macht Jim sich natürlich auch oft sehr nützlich. Zum Beispiel bediente er im Kaufladen, wenn der König oder Lukas oder Herr Ärmel etwas kaufen wollten und Frau Waas gerade keine Zeit hatte. (Ende, 2004, pp. 18-17).

Creció, pues, el chico y fue la alegría del convento y a veces también el pesar, porque, aunque era bueno como el pan, no siempre sus acciones lo eran y sus robos de fruta en la huerta y sus trastadas en la capilla o en la cocina y sus pequeñas enfermedades dieron buenos quebraderos de cabeza a los pobres frailes. Sin embargo, todos lo querían como a hijo y hermano al tiempo y el pequeño también les adoraba a ellos a su manera” (Sánchez-Silva, 2003, p. 11).

Por lo tanto, tanto Marcelino como Jim crecen en un ambiente acogedor para ellos, lo cual les permite transformarse en niños buenos, traviesos e inquietos que imitan el comportamiento y los valores de sus adoptantes. De este modo, el protagonista de Sánchez-Silva se convierte en un niño católico que sigue fielmente la religión que le han inculcado los frailes¹⁴⁰. Por su parte, Jim Knopf desarrolla un fuerte vínculo con la señora

¹⁴⁰ Marcelino se cría sin ninguna figura femenina de referencia, al contrario que Jim Knopf, que acude al abrigo maternal de la señora Waas. No obstante, podríamos rescatar las palabras de Rita de Grandis (2015, p. 264) acerca del papel maternal que ejercen los frailes con Marcelino. La autora se refiere a la película de Ladislao Vajda, pero, en este caso, también podría aplicarse en cierta medida a la novela de Sánchez-Silva. En concreto, Grandis señala a Fray Papilla como “la figura más maternal de todas” (2015, p. 269). Esto

Waas –que ejerce un papel maternal–, así como con el señor Ärmel y Lukas el maquinista. Estos personajes de Lummerland, como nos señala Anna Braun (2023, p. 66) construyen su identidad en torno al vecindario y el significado de la isla que los acoge (de lo que nos encargaremos en el motivo del hogar), ejerciendo un papel muy importante en el desarrollo de Jim Knopf al comienzo del relato¹⁴¹.

Además de Jim y Marcelino, el tercer niño-personaje categorizado como huérfano real en este análisis es el británico James. Sin embargo, el protagonista de Roald Dahl no logra desarrollar la picardía de los niños de Sánchez-Silva y Ende, pues su historia adoptiva se ve atravesada por la tragedia y la violencia. En primer lugar, en la obra sí conocemos qué les pasó a los padres del niño-personaje, ya que se explica que murieron en un aparatoso accidente con un rinoceronte cuando James tenía cuatro años: “Poor James, on the other hand, was still very much alive, and all at once he found himself alone and frightened in a vast unfriendly world” (Dahl, 2007, p. 1). Lo que viene después, sin embargo, no es mucho mejor para él, ya que se queda al cuidado de sus temibles tías Spiker y Sponge.

Contrariamente al amor que expresan los habitantes de Lummerland y los frailes del convento por Jim y Marcelino, las tías de James no cuidan de él y lo maltratan sin piedad:

They were selfish and lazy and cruel, and right from the beginning they started beating poor James for almost no reason at all. They never called him by his real name but always referred to him as “you disgusting little beast” or “you filthy nuisance” or “you miserable creature”, and they certainly never gave him any toys to play with or any picture books to look at. (Dahl, 2007, p. 2).

Aquí vemos explícitamente el proceso de deshumanización al que es sometido James: sus tías omiten su nombre para referirse a él a través de insultos y adjetivos muy

resultaría más evidente en la versión filmica de la historia, pues la relación entre el niño-personaje y los frailes se refleja con más exhaustividad.

¹⁴¹ De acuerdo con Dankert (2019, p. 42), esta colectividad que acoge a Jim Knopf sería concebida como un cosmos ideal: el rey Alfons, monarca absoluto, pero liberal; la señora Waas, responsable de los sentimientos y el bienestar físico; el señor Ärmel, preocupado por el control social; y el maquinista Lukas, potencial ayudante y protector.

desagradables. Esto es lo contrario que viven Marcelino y Jim, pues son precisamente sus padres adoptivos quienes se encargan de darles un nombre, humanizarlos e introducirlos así en su colectividad.

En lugar de reaccionar activamente ante tal maltrato, James se convierte en un niño tímido, reservado e incapaz de responder a sus tías. Esto se ve, sobre todo, en la manera en que el niño-personaje les pide permiso para hacer cualquier cosa: “‘Oh, Auntie Sponge!’ James cried out. ‘And Auntie Spiker! Couldn’t we all *please* just for once-go down to the seaside on the bus? It isn’t very far – and I feel so hot and awful and lonely...’” (Dahl, 2007, p. 9). De esta forma, James encaja en lo que Claudia Mills denomina “passive, polite orphans”, muy comunes en la literatura inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial: “Her orphan experience prior to the beginning of the novel has marked her more deeply, making her not bitter [...] but timid, excessively polite and courteous, temperamentally unable to step out of line” (1987, p. 231). Esta profunda aflicción dotaría de realismo al personaje, a la vez que se pondría el foco en sus necesidades básicas como niño: James quiere y necesita protección, sustento, amor y compasión, como cualquier otro niño perteneciente a la realidad extratextual. La negligencia de sus familiares directos no ayuda a la superación del trauma de la orfandad, el cual, además, se ve acentuado por la relación positiva que James tenía con sus padres fallecidos (Curtis, 2015, p. 359). Este último aspecto diferencia a James de Marcelino y Jim Knopf, ya que estos últimos no viven la muerte de sus progenitores.

Los huérfanos reales que no son adoptados: Gatz, Hyacinthe y el Principito

Además de James, Jim y Marcelino, que sí son adoptados por otros adultos, encontramos a un segundo grupo de niños-personaje huérfanos reales que no son adoptados y que, pese a ello, se desarrollan con gran facilidad en las obras: Gatz, Hyacinthe y el Principito.

Así pues, en *L’Enfant et la Rivière* tenemos a Hyacinthe y Gatz, dos niños-personaje que viven al otro lado del río, lejos del hogar de Pascalet y sus padres. Tanto Hyacinthe como Gatz pertenecen al mundo de la naturaleza y se desmarcan de la sociedad civilizada en la obra de Bosco, representada principalmente por la familia de

Pascalet y su sistema de valores¹⁴². En *Le Petit Prince*, el Principito tampoco forma parte de la civilización adulta de la novela, abanderada por los adultos que el niño-personaje encontrará durante su viaje por los planetas¹⁴³. Al igual que Hyacinthe y Gatzo, el Principito tampoco vive con sus padres biológicos; de hecho, tampoco sabemos si tiene o ha tenido progenitores alguna vez. Solo sabemos que vive solo, en el asteroide B612.

En primer lugar, y adentrándonos en el análisis de estos tres niños-personaje franceses, Hyacinthe es la única niña-personaje huérfana real de nuestra tesis, y siempre va acompañada de un asno mágico llamado Culotte¹⁴⁴. La aparición de Hyacinthe en el relato de Henri Bosco es concebida como algo místico y fascinante para Pascalet, hasta el punto de que la confunden con la aparición de un alma: “L’âme se manifesta vers minuit. Elle marcha le long du rivage, écarta un buisson et descendit sur la grève. Elle m’y apparut, comme un petite blancheur. Cette blancheur erra un moment, puis s’approcha de l’eau” (Bosco, 2004, p. 97). Esta definición cobra aún más sentido cuando conocemos que Hyacinthe viene de rezar en la capilla Notre-Dame-des-Eaux¹⁴⁵.

En su encuentro con Gatzo y Pascalet, Hyacinthe cuenta sus orígenes y su historia: su familia adoptiva (padres y hermano) partieron en viaje años atrás, y la dejaron sola con una “vieille servante qui grondait toujours” (Bosco, 2004, p. 101). Hyacinthe habla de forma calmada y pausada, respetando unos silencios muy marcados. Además, es ella quien advierte a Gatzo y Pascalet de que los *Bohémiens* (grupo de adultos que pueblan las islas y que raptan niños, como veremos en detenimiento más adelante en el análisis) los está buscando por la isla y, por lo tanto, ambos pueden estar en peligro. Tras su intervención, Hyacinthe se despide de una manera muy reveladora: “Alors elle enfourcha son âne, et tous deux s’enfoncèrent dans le bois le plus naturellement du monde” (Bosco, 2004, p. 103). Las intervenciones de Hyacinthe parecen abrir un diálogo con la sabiduría de una naturaleza pura, frágil y mística.

¹⁴² Esto lo estudiaremos con más profundidad en los motivos de la familia y del conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto.

¹⁴³ Los adultos de *Le Petit Prince* y su relación con el niño-personaje serán analizados en el motivo del conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto.

¹⁴⁴ Hyacinthe y su asno Culotte cobran más protagonismo en la serie *Hyacinthe* (1937-1967). En *L’âne Culotte* (1937) conocemos el origen mágico del animal. Profundizaremos más adelante en esto a lo largo del motivo de la relación entre los niños-personaje y los personajes animales.

¹⁴⁵ El interés de Hyacinthe por el rezo en lugares sagrados cristianos se retomará en el motivo de la religión.

Por su parte, Gatz es un niño que también vive al otro lado del río, donde fue raptado por los *Bohémiens*¹⁴⁶. Es en esta isla donde el niño-personaje aprende a cuidar de sí mismo. Cuando conoce a Pascalet, Gatz comienza a enseñarle todo lo que sabe sobre la vida salvaje, y juntos se embarcan en un viaje por las aguas dormidas del río, donde tienen que sobrevivir mientras huyen de los *Bohémiens*. Poco a poco, Pascalet, el narrador de la historia, va desvelando el comportamiento de Gatz, que está ligado al silencio, la utilidad y la supervivencia:

Il se taisait pour réfléchir à des actes utiles. Ses pensées s'appliquaient toutes à des besoins: pêcher, trouver un bon mouillage, tendre une toile contre le soleil, s'arbitrer, cuire le repas. Rien pour le plaisir de parler, quand il disait quelque parole. Et pas un geste vain. Chaque mot contenait une intention, chaque mouvement son utilité. Il était économe de son âme. Mais son âme était là. Je la sentais à mes côtés, toute close dans ce corps brun, et sans doute un peu sombre. Inséparable d'une vie violente, c'était sur un sang noir qu'elle vivait. On la devinait vindicative et fidèle. (Bosco, 2004, p. 60).

Ciertamente, estas descripciones relacionadas con la templanza y el misticismo que vemos sobre Hyacinthe y Gatz pueden ponerse en consonancia con aquellas del Principito en la obra de Saint-Exupéry. Como hemos visto, la aparición de Hyacinthe es concebida prácticamente como una aparición angelical, algo que también podemos percibir cuando el aviador describe su primer encuentro con el Principito:

Je regardais donc cette apparition avec des yeux tout ronds d'étonnement. N'oubliez pas que je me trouvais à mille milles de toute région habitée. Or mon petit bonhomme ne me semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur. Il n'avait en rien l'apparence d'un enfant perdu au milieu du désert, à mille milles de toute région habitée. (Saint-Exupéry, 1999, p. 16).

Cuando el aviador le pregunta al Principito sobre su procedencia, este le responde con otra pregunta, y no directamente: "Alors, toi aussi tu viens du ciel! Du quelle planète es-

¹⁴⁶ La difícil relación con este grupo étnico se estudiará en profundidad en el motivo del conflicto adulto-infantil.

tu?” (Saint-Exupéry, 1999, p. 20). Al igual que Gatzó, el Principito también utiliza el silencio de forma inteligente e intencionada. Pero esto no es lo único que comparten ambos niños-personaje: también se subraya su responsabilidad y capacidad de acción y supervivencia. Gatzó ha aprendido a construir barcas, a esconderse solo de los *Bohémiens* y a sobrevivir en la isla, mientras que el Principito dedica sus días a cuidar de todo cuanto atañe a su hogar: deshollar los volcanes, arrancar malas hierbas, proteger a su rosa.

Así pues, Hyacinthe, Gatzó y el Principito son niños-personaje huérfanos que no necesitan la supervisión de los adultos para poder subsistir por sus propios medios. En su caso, la orfandad es una situación de base que encierra también otras connotaciones relacionadas con la glorificación de la infancia en los textos. Por ejemplo, Gatzó, como niño-personaje que vive en el mundo natural alejado de la sociedad civilizada adulta, nos recuerda al arquetipo de *bon sauvage* arraigado en el romanticismo francés que ya vimos en la revisión contexto-literaria. A esto hay que añadirle las continuas alusiones a su color de piel y su *sang noir* (sangre negra)¹⁴⁷ por parte de Pascalet. Gatzó es, además, quien abre las puertas del desarrollo de Pascalet en la naturaleza, enseñándole cómo adaptarse a ella (esto se retomará y desarrollará en los motivos de la naturaleza y el viaje). En este sentido, Rufat (2018) señala la posibilidad de que el nombre de Gatzó proceda de la palabra italiana *cazzo*, que vulgarmente significa “pene”, vinculado a la masculinidad (p. 40). El propio nombre de Gatzó, por tanto, ya escondería toda una declaración de intenciones que indican un estado madurativo superior no solamente al de Pascalet, sino también al de cualquier niño de su edad. No obstante, en esta tesis sugerimos que el nombre de Gatzó podría hacer referencia a la palabra italiana *gazza* (“urraca”), asociada no solamente con el color negro, sino también con el hurto (como en el melodrama *La gazza ladra*, compuesto por Gioachino Rossini en 1817).

Por su parte, Hyacinthe va más allá de ser también un prototipo de *bonne sauvage*, pues muchos investigadores la consideran la encarnación del mito de la eterna infancia en la obra de Bosco: una niña que vive en un tiempo mítico, paradisiaco (Beckett, 1997,

¹⁴⁷ Una sugerencia interesante en lo respectivo a la *sangre negra* de Gatzó y su personalidad vendría de la mano de la *théorie des humeurs* (teoría de los cuatro humores), donde encontramos una asociación entre el negro y la melancolía (Thivel, 1997, p. 86). Asimismo, también hay expresiones idiomáticas en francés que apelan a la sangre y al color negro y que describen un humor triste y preocupado, como *se faire un sang d'encre*. Ciertamente, el carácter de Gatzó está alineado con la tristeza; al menos, durante sus primeras tomas de contacto con Pascalet.

p. 85)¹⁴⁸. Esta idealización de Hyacinthe también la vemos *a priori* en el Principito: el protagonista de Saint-Exupéry es un niño desarraigado de la Tierra, perteneciente a otro universo. Ciertamente, esto nos recuerda a la figura del *enfant venu d'ailleurs*, concepto desarrollado por Marina Bethlenfalvay para conceptualizar a aquellos niños-personaje propios del romanticismo francés que venían de otro lugar para transmitir alguna lección o mensaje valioso (1979, pp. 22-23)¹⁴⁹.

Breve recapitulación

Por lo tanto, y para concluir con el subapartado de la orfandad real, podemos observar dos vertientes principales entre, por un lado, las obras españolas, alemanas y británicas y, por otro, las francesas. Así pues, Marcelino, Jim y James se acercan a un comportamiento más realista y pragmático, aunque de diferentes formas. Mientras que Jim y Marcelino son traviesos, curiosos y acaban imitando muchos de los comportamientos y valores de sus adoptantes, James responde a la imagen de “polite orphan” al que le afecta mucho la pérdida de sus padres. Esto estaría influenciado por el trauma del fallecimiento de sus padres y por la deshumanización que ejercen sus tías Spiker y Sponge sobre él. Por otro lado, Hyacinthe, Gatz y el Principito muestran trazas de niños-personaje mitificados, más propios del romanticismo que de épocas posteriores (la eterna infancia, *bon sauvage* y *enfant venu d'ailleurs*): son infantes que no necesitan el cuidado y la protección de los adultos y que crean su propio sistema de valores y hábitos al margen de las normas sociales operantes en los textos.

b) Orfandad simbólica

En este punto estudiaremos cómo afecta a los huérfanos simbólicos –Pascalet, Luise, Lotte, Lucy, Susan, Edmund y Peter– la separación de sus padres y qué consecuencias trae consigo en su desarrollo a lo largo de la obra.

¹⁴⁸ Aquí vemos claramente la diferencia de sexos entre Gatz y Hyacinthe. El niño-personaje representa esa masculinidad necesaria para Pascalet para desarrollarse en la obra, mientras que Hyacinthe es un personaje puro e inmaculado.

¹⁴⁹ También nos recuerda a la figura del *das fremde Kind*, que estaba sobre todo presente en la literatura alemana y francesa durante las primeras décadas del siglo XIX, como vimos en la revisión contexto-literaria.

El alejamiento de los huérfanos simbólicos de sus progenitores: Pascalet y los hermanos Pevensie

En primer lugar, Pascalet, como señalamos al comienzo de este apartado, desea con todas sus fuerzas bajar al río, algo que sus padres le prohíben. Esta prohibición se mezcla con la soledad y la desesperación que vive en su casa (algo que analizaremos en el motivo del hogar), por lo que, al comienzo de la historia, decide desobedecer las órdenes de sus padres, escapa de su hogar y comienza su travesía como huérfano simbólico. Al hacerlo, Pascalet siente una profunda libertad que antes no había experimentado: “Je partis à travers les champs. Ah! Le cœur me battait! Le printemps rayonnait dans toute sa splendeur. [...] Plus j’allais et plus j’étais pris par la puissance du chemin” (Bosco, 2004, pp. 21-22).

Al llegar a la isla que hay más allá del río, Pascalet conoce a Gatzo, y se muestra cautivado por su comportamiento calmado y sereno. Poco a poco, Pascalet también se acostumbra al silencio y a las conversaciones cortas; Gatzo se convierte así en su gran amigo y confidente. Por lo tanto, la situación de base de huérfano simbólico es aquello que empuja en primer lugar a Pascalet al descubrimiento de una nueva visión del mundo. No se observa en él una profunda aflicción ni un gran deseo de volver a casa mientras está viviendo en la isla con Gatzo; su anhelo por cruzar el río y entrar en contacto con la naturaleza pesan más que el vínculo familiar.

Al igual que Pascalet, los hermanos Pevensie también se alejan de sus padres biológicos al comienzo de la historia; en su caso, no obstante, lo hacen por una imposición externa y no por desobediencia. De este modo, los niños-personaje de Lewis son enviados lejos de su familia debido a los bombardeos causados por la Segunda Guerra Mundial, y acaban instalándose en la casa del Profesor. Esta casa es una mansión muy grande en el bosque, en la que tendrán que adaptarse lo mejor posible a la nueva situación de orfandad simbólica.

En este sentido, es interesante destacar las diferencias de comportamiento entre los hermanos Pevensie, especialmente entre ambos sexos. Peter, el mayor de los hermanos varones, adopta el papel de líder y toma todas las decisiones al principio de la historia; de

hecho, es el primero que decide explorar la casa, seguido del resto de sus hermanos¹⁵⁰. Susan, la mayor de las hermanas, asume un rol maternal, dirigido principalmente a cuidar de los hermanos más pequeños, cumpliendo así la función de “parental child” (Spencer y Dillon Craig, 2023, p. 12) que asume las responsabilidades en la ausencia maternal. Edmund, por su parte, es quien más se ve afectado por la separación de la familia: se muestra distante y agresivo con sus hermanos y con el entorno. Por último, Lucy, la más pequeña, se mantiene optimista y alegre, e intenta ver el lado positivo de la nueva situación.

Esta diferenciación de roles se produce desde el inicio de la historia, cuando los Pevensie conocen al Profesor y pasan la primera noche en la nueva casa:

“We’ve fallen on our feet and no mistake”, said Peter. “This is going to be perfectly splendid. That old crap will let us do anything we like”.

“I think he’s an old dear”, said Susan.

“Oh, come off it!” said Edmund, who was tired and pretending not to be tired, which always made him bad-tempered. “Don’t go on talking like that”.

“Like what?” said Susan; “and anyway, it’s time you were in bed”.

“Trying to talk like Mother”, said Edmund. “And who are you to say when I’m to go to bed? Go to bed yourself”

“Hadn’t we all better go to bed?” said Lucy. “There’s sure to be a row if we’re heard talking here”. (Lewis, 2000, p. 4).

Además de reaccionar negativamente ante la tentativa de Susan de ejercer como madre, Edmund mantiene una actitud condescendiente con respecto al resto de los personajes durante toda la primera parte de la obra.

Ciertamente, Edmund podría encajar con la definición que Mills nos ofrece sobre un tercer tipo de niño-personaje afectado por la pérdida de sus padres, llamado “angry, bitter orphan”: “The portrait of the orphan as a child scarred by his or her experience, suspicious, mistrustful, a ‘problem child’. Typically these children are not literally

¹⁵⁰ La aventura en Narnia tiene lugar gracias, en gran medida, a la iniciativa de Peter: “‘Not for me’ said Peter; ‘I’m going to explore in the house.’ Everyone agreed to this and that was how the adventures began” (Lewis, 2000, p. 5).

orphans, but children abandoned or abused by their natural parents and placed in foster care” (1987, p. 234)¹⁵¹. En efecto, el alejamiento de sus padres supone para Edmund un profundo malestar, haciéndole reaccionar de manera agresiva y desafiante con su entorno. Esta reacción es contraria, como hemos visto anteriormente, al sentimiento de liberación que se vislumbra en Pascalet al alejarse de sus padres. Por su parte, Susan, Peter y Lucy mantienen una actitud más neutra frente a la pérdida.

El ocultamiento de la existencia del otro progenitor: Luise y Lotte

Por último, y centrándonos en la novela de Erich Kästner, Luise y Lotte también viven condicionadas por la orfandad simbólica. En este caso, este condicionamiento se ve influenciado por la educación que cada una ha recibido por separado. Como mencionamos anteriormente, Luise vive con su padre en Viena, y Lotte, con su madre en Múnich. La diferencia de carácter entre ellas no parece resultar demasiado evidente al comienzo de la obra, cuando se conocen en las colonias de verano; lo que más se destaca ahí es su increíble parecido físico. No obstante, cuando las gemelas deciden intercambiarse e ir a casa de la otra con el fin de conocer a su padre y madre, cada una muestra una actitud muy diferente, lo que despierta las alarmas de la familia. Es precisamente aquí cuando conocemos mejor la manera en la que la orfandad simbólica ha moldeado a cada una durante su crianza.

En primer lugar, la madre de las gemelas, Luiselotte¹⁵², trabaja muchas horas para poder mantener a su hija Lotte. Esto hace que la niña-personaje tenga que pasar tiempo en casa, sola, asumiendo responsabilidades que no son típicas de su edad: cocinar, limpiar, mantenerlo todo en orden. Por lo tanto, Lotte tuvo que convertirse en una niña responsable y analítica desde muy pequeña; de hecho, su madre siempre dice que es “demasiado seria” para su edad. Por ejemplo, así se despide de ella antes de enviarla a las colonias de verano:

Ich freu mich so, dass du ein paar Wochen mit vielen fröhlichen Kindern zusammen sein wirst! Du bist zu ernst für dein Alter, Lottchen! Viel zu ernst! Ich

¹⁵¹ La autora especifica en su análisis que este tipo de niño-personaje huérfano es más común a partir de los años sesenta, pero su descripción también encaja aquí con el personaje de Edmund, ya en la década anterior.

¹⁵² Como las propias gemelas concluyen, ellas se llaman Luise y Lotte por su madre.

weiß, es liegt nicht an dir. Es liegt an mir. An meinem Beruf. Ich bin zu wenig zu Hause. Wenn ich heimkomme, bin ich müde. Und du hast inzwischen nicht gespielt wie andere Kinder, sondern aufgewaschen, gekocht, den Tisch gedeckt. Komm bitte mit tausend Lachfalten zurück, mein Hausmütterchen! (Kästner, 2002, pp. 20-21).

En esta cita, el apelativo *Hausmütterchen* (en español: pequeña ama de casa) es muy revelador, ya que nos sirve para comprender hasta qué punto Lotte se diferenciará de su hermana gemela en este aspecto.

Luise es mucho menos organizada, y dispone en Viena de una cuidadora propia que se dedica a hacer las tareas del hogar. Su padre es un director de orquesta bastante reconocido, por lo que puede permitirse contratar un servicio interno para mantener la casa en orden¹⁵³. De este modo, Luise no tiene que asumir responsabilidades, y su carácter se vuelve más rebelde. En consecuencia, cuando ambas se intercambian al final de las vacaciones, el entorno de cada una no tarda mucho en darse cuenta de que ahora sus personalidades son radicalmente distintas:

Die Lehrerinnen in München haben sich einigermaßen damit abgefunden, dass die kleine Körner [Luise] aus den Ferien weniger fleißig, ordentlich und aufmerksam, dafür aber umso lebhafter und ‘schlagfertiger’ zurückgekehrt ist. Und ihre Wiener Kolleginnen haben rein gar nichts dagegen, dass die Tochter des Kapellmeisters Palfy neuerdings besser aufpasst und besser multiplizieren kann. (Kästner, 2002, pp. 90-91).

Por lo tanto, vemos que la orfandad simbólica ha afectado a Luise y Lotte dependiendo del progenitor con el que se hayan criado durante sus primeros años de vida¹⁵⁴. La ausencia materna obliga a Lotte a ser mucho más responsable, solitaria e independiente, ya que tiene que dedicarse a las labores domésticas. La ausencia paterna, sin embargo, no hace que Luise adopte más responsabilidades, pues el padre tiene el suficiente poder

¹⁵³ Es evidente que la diferencia de sexos y sus respectivos roles está muy marcada en la novela de Kästner. Tanto la madre como el padre no tienen tiempo para el cuidado de la casa y de sus hijas, pero es el padre quien tiene un sueldo mejor para que otra persona (una mujer, específicamente) se encargue de Luise.

¹⁵⁴ En palabras de Breiner (2019, p. 33), Luise es descarada, mimada, extrovertida; Lotte, por su parte, es modesta, educada e introvertida.

económico para que otra mujer se encargue del cuidado de su hija. Vemos, pues, la manera en la que los roles de género se abren paso en la crianza de Luise y Lotte. Esta última, al igual que Susan en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, ha de desarrollar un rol maternal por el hecho de ser una niña sin la supervisión de sus progenitores, algo que no se les exige a los varones Pevensie.

Por último, cabe señalar que la orfandad simbólica en Luise y Lotte comienza a concebirse como un problema que resolver después del descubrimiento de la otra gemela. Como veremos en motivos posteriores, las niñas-personaje acuerdan intercambiarse de ciudad para poder conocer al otro progenitor y, en última instancia, volver a juntar a sus padres. Esto lo exploraremos con más detalle en el motivo de la familia.

Breve recapitulación

Uno de los puntos más sugerentes que hallamos en el análisis de la orfandad simbólica es la disparidad que se produce entre el papel que deben adoptar niños-personaje y niñas-personaje ante la ausencia paterna. En este sentido, Susan y Lotte son las protagonistas que más han de modificar su conducta con respecto a los elementos del entorno, incluidos su propia familia y hogar (cuidado y mantenimiento de los hermanos). En paralelo, Luise, que cuenta con una supervisión femenina que sustituye a su madre en el hogar, adopta roles más pasivos, algo que también observamos en el resto de los Pevensie varones¹⁵⁵. Peter, por su parte, es el más proactivo de todos. Lucy mantiene una actitud indulgente y positiva, y Edmund es el huérfano simbólico más afectado por la separación parental. En contraposición encontramos a Pascalet, el único niño-personaje simbólico que siente una profunda liberación después de escapar de su familia.

c) Conclusión del motivo de la orfandad

En primer lugar, en las obras francesas encontramos muchas semejanzas relacionadas con la manera de actuar de los niños-personaje frente a su condición de

¹⁵⁵ No obstante, la situación acomodada de Luise cambia por completo cuando se intercambia por Lotte en Múnich, ya que deberá continuar con los quehaceres de su gemela en casa de su madre. Esto es algo a lo que ella no está acostumbrada, por lo que padecerá fuertes crisis nerviosas. Analizaremos esta cuestión en el motivo del hogar.

huérfanos, tanto reales como simbólicos. Por ejemplo, a pesar de que Pascalet no provenga de un contexto salvaje/natural y no sea mitificado por ello desde la Otridad (como sí ocurre con Hyacinthe, Gatz y el Principito), busca activamente la orfandad simbólica, situándose así en un plano potencial de desarrollo. De entre todos los niños-personaje franceses, la que más se muestra afligida por la ausencia de sus progenitores es Hyacinthe; en su caso, la pérdida es doble, y podríamos considerarla tanto huérfana real como simbólica (recordemos que perdió a sus padres y, después, sus adoptantes se marcharon). Sin embargo, su reacción ante ello se distingue del comportamiento de otros niños-personaje huérfanos: dedica su tiempo libre al rezo y se mueve por las islas sin la supervisión de otro personaje adulto.

Por otro lado, los niños-personaje británicos son los más afectados por la orfandad real y simbólica y sí necesitan la vigilancia adulta: James (huérfano real) se vuelve un niño afligido; Edmund (huérfano simbólico), un niño problemático. Además, Susan, una de las huérfanas simbólicas, debe alterar su comportamiento para reparar la separación materna, algo que también vemos en Lotte, una de las niñas-personaje de *Das doppelte Lottchen*.

La aflicción por la pérdida de los padres, así como la necesidad de los protagonistas de ser adoptados y/o acogidos por otros personajes adultos también la observamos en las obras alemanas y españolas. Luise y Lotte siguen requiriendo el cobijo de unos adultos para subsistir, al igual que los protagonistas de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y *Marcelino Pan y Vino*. Estos últimos, además, se benefician de la colectividad que los acoge, adoptando sus normas y viviendo al margen de su condición de huérfanos reales.

Con todo ello en cuenta, podríamos sugerir que el motivo de la orfandad ya desvela, *a priori*, la inclinación de los autores franceses Henri Bosco y Antoine de Saint-Exupéry por la confección de niños-personaje más romantizados y mitificados: protagonistas que viven alejados de la sociedad (Gatz, Hyacinthe y el Principito), que buscan la naturaleza para formarse en ella (Pascalet) y que no precisan de la supervisión adulta. Por otro lado, las actitudes de los protagonistas de Sánchez-Silva, Ende, Kästner, Dahl y Lewis frente a la situación de base de la orfandad manifestarían características más pragmáticas y cercanas a la infancia extraliteraria: gran deseo por reencontrarse con

los padres (Luise y Lotte), aflicción y rechazo (James y Edmund), una adaptación atravesada por su sexo y circunstancias (Susan, Lotte y Peter subsanando la ausencia de figuras maternas y paternas) y una aclimatación obligatoria a la colectividad de acogida (Marcelino y Jim Knopf).

4.2. La familia

En este apartado nos ocuparemos del motivo de la familia, visto como un concepto abstracto (Pimentel, 1993, p. 220; 2012, p. 261) que, además de condicionar a los niños-personaje pertenecientes a un núcleo familiar sólido, complementa a la orfandad: mientras que algunos protagonistas huérfanos acaban volviendo con sus padres o siendo adoptados al final de la historia, otros se alejan completamente del concepto de familia y terminan construyendo su vida fuera de ella. Debido al contexto histórico que trabajamos en nuestro análisis, el concepto “familia” se reduce en esta tesis a la familia nuclear constituida por parientes biológicos cercanos: padre, madre, hermanos, abuelos y tíos. Este modelo, “(neat) nuclear family” (Spencer y Dillon Craig, 2023), es el que suele emplearse en los estudios de literatura infantil para analizar la familia en obras clásicas¹⁵⁶.

Como hemos visto en el apartado anterior, la orfandad es una situación de base que excluye a los niños-personaje de un núcleo familiar biológico y los empuja a la búsqueda de nuevos valores y hábitos; frente a ello, los protagonistas reaccionan de diferentes maneras, algo que va moldeando su comportamiento desde el comienzo de la historia. Esta dinámica se aleja de aquella que han de adoptar los niños-personaje que sí crecen en un núcleo familiar sólido, como veremos en este apartado.

De este modo, cuando la familia representa uno de los motivos troncales en una obra infantil, suele reflejar valores opuestos a la inseguridad y la incomodidad del mundo exterior –donde sí han de moverse los niños-personaje huérfanos– (Alston, 2008, p. 27). Por lo tanto, los niños-personaje que crecen en un núcleo familiar deben adaptarse a las normas allí establecidas: los lazos sanguíneos, la herencia y la perpetuidad de las férreas normas familiares se convierten en leyes no escritas que los niños-personaje han de acatar.

¹⁵⁶ En la actualidad destacan las investigaciones sobre modelos de familia no normativos, especialmente en los álbumes ilustrados del siglo XXI. Véase, por ejemplo, Campbell Naidoo y Lynch, 2020.

Estas leyes no escritas dan buena cuenta de los valores familiares, contruidos en términos políticos e ideológicos (Lundin, 2009, p. 244), así como de la propia identidad de la familia, la cual se pone en alza y se glorifica para que los niños-personaje la asuman como propia.

Todo ello lo pudimos observar en algunos textos de nuestra revisión contexto-literaria, donde vimos que la familia representada se relacionaba con los valores de la época, y muchos protagonistas infantiles se ajustaban a ellos sin rebatirlos. Esto ocurría, sobre todo, cuando se reflejaban familias pertenecientes a la clase media o alta, especialmente de la Francia burguesa y de la Inglaterra victoriana. La glorificación familiar durante estas épocas es tal que algunos investigadores hablan del “mito del ideal doméstico” (Thiel, 2008), contrapuesto a los valores del exterior, tanto del hogar como de la propia nación. Esto nos recuerda también a la supremacía de la familia en la mayoría de las obras españolas de finales del siglo XIX, en las que la trascendencia familiar y patriótica solían fusionarse.

En nuestro corpus, como ya adelantamos en el apartado de la orfandad, solo encontramos una obra en la que el protagonista infantil permanezca junto a su núcleo familiar desde su nacimiento: *Antoñita la fantástica*. Por lo tanto, a continuación nos encargaremos de desgranar el significado de la familia en la obra española. En segundo lugar, también exploraremos el motivo de la familia en los niños-personaje huérfanos reales y simbólicos para comprobar cuántos de ellos vuelven con sus familiares y cuántos permanecen en condición de orfandad durante todo el relato.

a) La familia en *Antoñita la fantástica*

En la novela de Casas, el núcleo familiar está compuesto principalmente por los padres, el hermano y la abuela de Antoñita¹⁵⁷. Esta familia forma parte de la clase acomodada de posguerra de los años cincuenta en Madrid, concretamente en el barrio de Salamanca. Destacamos al padre y a la madre como figuras de mayor autoridad, cuya

¹⁵⁷ Aunque no forme parte de la familia, Nicerata, la cuidadora de Antoñita, tiene un papel muy importante en la educación de la niña-personaje. Es una mujer que vive en la casa familiar y que desarrollará un vínculo importante con la protagonista. Indagaremos la función de este personaje y su relación con Antoñita en el motivo del personaje limítrofe.

influencia sobre Antoñita se ve marcada principalmente por los papeles que ambos desempeñan en la familia según los roles de género de la época. En este respecto, reproducimos la síntesis de Uría Ríos sobre la relación de la protagonista con sus progenitores:

Las preferencias de Antoñita son muy explícitas: el padre es su gran amor, es el preferido, pero también es el más distante, el menos presente en el mundo de la niña. Sin embargo, cuando aparece es siempre con dosis de simpatía, serenidad y cariño. El mundo del padre está ausente; solo sabemos que tiene negocios, que gasta muy buen humor y tiene buen carácter. Representa el estereotipo masculino en tanto que sostén de la familia y ajeno a los problemas de la vida cotidiana. Su mundo se supone importante y vagamente misterioso para la niña. La madre es nerviosa, gasta mal humor y riñe con frecuencia. A Antoñita le parece poco cariñosa. [...] Sin embargo, está mucho más vinculada que el padre a la vida cotidiana de la niña. (Uría Ríos, 2004, pp. 87-88).

Antoñita concibe a su padre como cariñoso, mientras que su madre es para ella una persona que siempre está malhumorada. No obstante, en los capítulos en los que Antoñita necesita los cuidados de su familia, es su madre la que está con ella, junto con el resto de las mujeres del núcleo familiar. El padre, en estos casos, se dedica únicamente a dar órdenes y a observar los hechos desde una posición alejada, sin involucrarse en absoluto (Núñez Vivar, 2023, p. 92).

Por otro lado, la abuela de Antoñita tiene un protagonismo muy marcado en la familia y en la vida diaria de Antoñita. Además de ser una fuente de cariño y protección, la protagonista de Casas la ve como un referente de sabiduría: “¿Por qué serán tan listas las abuelas? [...] son mucho más sosas las mamás, que nunca saben nada de nada, y, además, siempre están regañando” (Casas, 2000, p. 121). Por último, Antoñita también habla varias veces de su hermano Pepito, a quien su madre da muchas menos reprimendas, consiente mucho más y exige menos ayuda en casa (Casas, 2000, p. 168). Esto se debe principalmente al hecho de que él es un niño, por lo que se espera que juegue en la calle, que sea más rebelde y que no colabore en las tareas del hogar.

Los valores, hábitos y costumbres de la familia de Antoñita son absorbidos poco a poco por la protagonista. Por un lado, la niña-personaje va adoptando los roles que ve a través de las mujeres de su entorno, ya que sabe que, a ella, como niña, también se le atribuyen. Esto lo vemos, por ejemplo, cuando imita los comportamientos de su madre y juega a las “mamás y papás” o cuando se pone el delantal y empieza a inventar recetas jugando a las “cocinitas”. Antoñita es consciente de que se convertirá en mujer y que, por consiguiente, tendrá que desempeñar las labores de las mujeres de su familia. Por otro lado, la protagonista de Casas también interioriza ciertos valores que aprende en el seno familiar, como el sentimiento de superioridad hacia los ciudadanos de los pueblos (Casas, 2000, p. 115) o el rechazo hacia aquellos españoles que hablan una lengua cooficial: “Pero a mí, lo que me daba coraje era no entenderlas nada. ‘Ené gurruchenagoitiacua’ decía una, gorda, a punto ya de morir de risa” (Casas, 2000, p. 44).

Por lo tanto, la familia acaba articulándose como una estructura sólida en toda la obra de Casas: se trata de un motivo que está presente en todos los capítulos y que moldea paulatinamente el comportamiento de la niña-personaje. De este modo, contrariamente a los niños-personaje huérfanos reales y simbólicos que vimos anteriormente, Antoñita no experimenta el completo desapego de su familia¹⁵⁸. A pesar de encontrarse lejos de sus padres cuando viaja por otras ciudades españolas con su abuela y su cuidadora Nicerata, la protagonista reproduce la mayor parte del discurso familiar, especialmente cuando se relaciona con otros personajes que no pertenecen a Madrid. Sin embargo, como veremos en motivos posteriores, Antoñita también desarrollará otras ambiciones al margen de la familia, así como un lado más crítico de la visión adulta. Esto se explorará en el motivo del conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos.

b) La familia en los niños huérfanos reales y simbólicos

Como vimos en el apartado de la orfandad, la ausencia de un núcleo familiar sólido provoca que los niños-personaje huérfanos, tanto reales como simbólicos, tengan que adoptar una serie de roles, hábitos y valores que no vienen impuestos por una tradición familiar. Sin embargo, resulta interesante comprobar y analizar si la familia

¹⁵⁸ Recordemos que hay capítulos en los que Antoñita se aleja del núcleo familiar en Madrid, pero siempre va acompañada de un personaje adulto que forma parte de la unidad doméstica; por ejemplo, cuando se va de vacaciones con su abuela al norte de España o cuando acompaña a Nicerata a su pueblo de Soria.

adquiere una importancia mayor a lo largo del relato en estos casos o si, por el contrario, los protagonistas huérfanos no desean o no pueden reunirse con ella definitivamente en otro lugar.

Los niños-personaje huérfanos que no se reúnen con su familia: James, los Pevensie, Jim Knopf, Hyacinthe y el Principito

Los protagonistas británicos Edmund y James, recordemos, son los niños-personaje más afectados por la pérdida y el alejamiento de sus padres. En primer lugar, James queda bajo el cuidado de otros miembros de su familia, sus tías Spiker y Sponge, que lo maltratan sin compasión. Estos parientes no son la fuente de protección que se espera de un núcleo familiar, y ciertamente podrían cumplir con el arquetipo de Madre Terrible (Neumann, 2015) en la obra: encarnan la maldad y la destrucción para el protagonista¹⁵⁹. Las tías Spiker y Sponge son los únicos familiares biológicos que James conoce, y no vuelve a mencionarse nada más sobre sus padres o sobre otras personas allegadas en todo el relato, después de que el melocotón gigante aplaste a sus tías y James pueda comenzar su aventura.

En lo respectivo a Edmund y sus hermanos, los demás miembros familiares tampoco se nombran más en la novela. Las preocupaciones de los protagonistas de Lewis a lo largo de la historia giran en torno a otras aventuras que no tienen que ver con reencontrarse con sus progenitores. Sin embargo, aquí debemos destacar un aspecto muy importante: la fraternidad entre los Pevensie, que estaba fracturada debido al comportamiento de Edmund con el resto de sus hermanos, termina arreglándose tras el vencimiento a la Bruja Blanca y la ayuda de Aslan. La restauración de los lazos familiares entre los Pevensie emana como una consecuencia del perdón fraternal, como veremos en los motivos del conflicto adulto-infantil y de la relación entre niños-personaje y personajes animales. Por lo tanto, aunque la familia no sea uno de los motivos centrales que impulsen el relato de Lewis, lo cierto es que la armonía entre hermanos termina erigiéndose como resultado de la maduración de los protagonistas, lo cual también puede relacionarse con la importancia de la unión familiar.

¹⁵⁹ El maltrato de Spiker y Sponge hacia James se volverá a retomar en el motivo del conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos.

De este modo, el malestar inicial causado por la situación de base de la orfandad en novelas británicas va siendo reemplazado por el descubrimiento de otros personajes y el conocimiento de otros mundos: el viaje en el melocotón en el caso de James; las aventuras de Narnia en el de los hermanos Pevensie. Esto lo retomaremos más adelante en nuestro análisis temático.

Otros de los niños-personaje que tampoco acaban encontrando a ningún miembro de su familia son Jim Knopf, Hyacinthe y el Principito. No obstante, Jim sí conoce sus orígenes al final de la historia: fue raptado por los piratas (personajes que analizaremos en el motivo del conflicto adulto-infantil) cuando era bebé con el fin de ser entregado a la señora Mahl Zahn, una temible dragona de Kummerland (el País de los Dragones, sobre el que hablaremos en profundidad en motivos posteriores) que maltrata y adoctrina a niños robados¹⁶⁰. Sin embargo, Jim no consigue saber con exactitud dónde se encuentra su familia, asunto que permanece siendo una incógnita incluso al final del relato¹⁶¹.

El caso del Principito, por otra parte, resulta singular, ya que es el único niño-personaje de nuestro corpus del que se desconoce cualquier otro miembro de la familia. Esta ausencia de referencias familiares también la encontramos en el personaje de Hyacinthe, pues, a pesar de que sí sabemos que sus padres adoptivos la abandonaron, la familia de la niña-personaje no vuelve a mencionarse más en el relato de Bosco. La segunda vez que Hyacinthe aparece lo hace acompañada, de nuevo, del asno mágico Culotte para asistir a un teatro de marionetas.

Los niños-personaje huérfanos que se reúnen con su familia: Pascalet, Gatzo, Marcelino, Luise y Lotte

En *L'Enfant et la Rivière* encontramos un caso particular. Después de vivir aventuras con Gatzo por el río, Pascalet regresa con su familia; no lo hace por voluntad propia, sino porque el pescador Bargabot lo encuentra solo y perdido y decide llevarlo a su casa en barca (esto lo estudiaremos en más profundidad en el motivo del personaje limítrofe). Esta escena ocurre después de la separación con Gatzo, quien se había

¹⁶⁰ Estas cuestiones se analizarán en motivos posteriores.

¹⁶¹ Esta es, precisamente, la antesala de la secuela de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer: Jim Knopf und die Wilde 13* (1962).

reencontrado previamente con su abuelo Grand Savinien y había decidido quedarse con él en la otra parte del río, dejando a Pascalet solo.

Así pues, tanto Pascalet como Gatzó se reúnen con sus respectivas familias después de vivir aventuras juntos por el río. Esta situación no es la más idónea para Pascalet, ya que, una vez de vuelta en casa, se topa con la tristeza y la soledad que ya experimentaba al comienzo del relato, antes de escapar al río y de sustentar el estatus de huérfano simbólico. La convivencia de Gatzó con su abuelo Grand Savinien, por otra parte, llega a su fin debido al fallecimiento del abuelo.

Ante esta tesitura, Gatzó abandona las islas y se dirige hacia la casa de Pascalet. Este está dormido, por lo que Gatzó lo despierta a través de la ventana y le pide que baje al pozo que hay enfrente de la casa para hablar con él. Después de esta conversación, en la que Gatzó le anuncia la muerte de su abuelo, Pascalet presenta a Gatzó a su tía y ocurre lo siguiente:

–C’est mon ami Gatzó, lui dis-je.

Elle respira bruyamment:

–Oh! il sent le sauvage.

J’eus le courage d’ajouter:

–Il est seul au monde, Tante Martine.

Elle grommela quelque chose. Puis elle dit:

–Il faut qu’il entre; et demain on le brossera de la tête aux pieds. [...]

Mon père s’attendrit. Dieu fit le reste. C’est ainsi que Gatzó devint mon frère.

(Bosco, 2004, p. 154).

Así es como la familia de Pascalet adopta a Gatzó. De esta forma, el núcleo familiar de Pascalet pasa a ser una fuente de protección para ambos. El hermanamiento es, en definitiva, aquello que hace feliz a ambos niños-personaje.

Finalmente, además de Pascalet y Gatzó, encontramos a otros niños-personaje que no solamente acaban reuniéndose con miembros de su familia, sino que la idea de este reencuentro se transforma en una aspiración vital para ellos: Marcelino, Luise y Lotte. En

primer lugar, cuando Marcelino conoce al Jesucristo crucificado del desván¹⁶² y este le habla de su madre, la Virgen María, el niño enseguida hace la conexión con la suya. Los diálogos con Jesucristo desembocan en una idealización de la figura materna, a la par que despiertan en Marcelino el ardiente deseo de conocer a su madre (Harvey, 2004).

Al final de la obra de Sánchez-Silva, Jesucristo quiere concederle un deseo a Marcelino por haberse portado bien con él, es decir, por haber sido un buen niño católico. El niño-personaje le pide ver a su madre; esto significa ascender al cielo –y aquí ya se descubre que la madre de Marcelino había muerto– y abandonar la Tierra. Por lo tanto, Marcelino termina muriendo para reencontrarse con su madre, cuestión que se retomará en nuestra tesis en el motivo de la muerte.

La segunda obra en la que las niñas-personaje se reúnen con sus progenitores es *Das doppelte Lottchen*. Como también ocurre en *Marcelino Pan y Vino*, el reencuentro con los padres se convierte en una obsesión para Luise y Lotte; en este caso, las protagonistas de Kästner fijan como objetivo último la reunificación familiar. Para ello deciden intercambiarse después del campamento de verano: Luise se va a Múnich con la madre; Lotte, a Viena con el padre. Al final del relato, cuando toda la familia descubre la identidad de las protagonistas, las niñas-personaje reivindican la unión de la familia y lo piden como regalo de cumpleaños:

“Was wünscht ihr euch denn?”, fragt die Mutti. Nun ist Luise an der Reihe, tief Luft zu holen. Dann erklärt sie, zappelig vor Aufregung: “Lotte und ich wünschen uns von euch zum Geburtstag, dass wir von jetzt ab immer zusammenbleiben dürfen!”. (Kästner, 2002, pp. 156-157).

Con ello, Luise y Lotte consiguen que sus padres se casen de nuevo y vuelvan a ser una familia feliz y unida, aunque no sin antes haber tenido que enfrentarse a situaciones y personajes que ponían en peligro la estabilidad familiar: el propio padre, su pareja Irene Gerlach y la amenaza de un nuevo matrimonio. Esta cuestión se retomará más adelante en el conflicto adulto-infantil.

¹⁶² Esto se estudiará en profundidad en el personaje limítrofe.

En definitiva, tanto Marcelino como Luise y Lotte terminan reencontrándose con sus progenitores al final de la historia. Esta reunión se entiende, además, como fruto de un regalo: Luise y Lotte lo reclaman por su cumpleaños; Marcelino lo obtiene por haber aprendido a ser un buen niño católico.

Breve recapitulación

Los únicos niños-personaje huérfanos que terminan reuniéndose con su familia los encontramos en la obra española *Marcelino Pan y Vino* y en la alemana *Das doppelte Lottchen*, donde el motivo de la familia termina teniendo mucho peso para el futuro de los protagonistas infantiles. En *L'Enfant et la Rivière* la familia se convierte en un refugio para Pascalet y Gatz, aunque la hermandad y la amistad entre ambos sigue siendo prioritario para su bienestar emocional, sobre todo en el caso de Pascalet. Esta unión fraternal también es importante para los hermanos Pevensie de *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. En las obras de Bosco y Lewis, no obstante, la fraternidad no es el resultado de una obsesión fijada por los protagonistas, ni una idea fija de derecho a la “unión familiar”, como sí ocurre con Marcelino, Luise y Lotte.

Por otra parte, en *James and the Giant Peach*, *Le Petit Prince* y en el caso particular de Hyacinthe en *L'Enfant et la Rivière*, la familia no vuelve a mencionarse. Para James, huir de sus tías Spiker y Sponge es una liberación, y el Principito, a quien no le afectaba la falta de unos adultos a su cargo, no menciona en ningún momento la necesidad de reencontrarse con ningún miembro familiar. Hyacinthe, por su parte, mantiene su aura misteriosa en las ocasiones posteriores en las que aparece, acompañada de su asno Culotte, sin compañía familiar o adulta en general.

c) Conclusión del motivo de la familia

Para adentrarnos en la conclusión de este apartado de análisis, podemos comenzar subrayando la importancia que el motivo de la familia adquiere para los niños-personaje españoles. Hemos comprobado, en primer lugar, que los valores y la ideología familiar ejercen una gran influencia en el comportamiento de Antoñita, sobre todo en su percepción del mundo cuando se aleja de su ciudad de origen. Marcelino, por su parte,

termina enfocando su deseo vital en el reencuentro con su madre, algo que marca el final de la obra.

Asimismo, el anhelo de una reunión familiar también dictamina las acciones de Luise y Lotte, por lo que también podemos concluir que el motivo de la familia cala hondo en la obra de Erich Kästner. Para el protagonista de nuestra segunda obra alemana, Jim Knopf, el descubrimiento de sus raíces se mantiene como un misterio latente a lo largo de la historia, aunque no se convierte en una obsesión para él. Sin embargo, la curiosidad y el anhelo de Jim por reencontrarse con su familia aumentan al final de la historia; por lo tanto, el hipotético reencuentro familiar supone el puente hacia la secuela de la novela.

En último lugar, destacamos las obras francesas y las obras británicas como aquellos textos en los que el motivo de la familia no tiene un papel tan determinante para los protagonistas. Subrayamos, eso sí, la fraternidad restaurada de los hermanos Pevensie y la fraternidad originada entre Pascalet y Gatz al final de los relatos, asunto que volverá a retomarse en motivos posteriores. No obstante, la ausencia de la familia es para los niños-personaje franceses y británicos la oportunidad requerida para vivir otras aventuras y, sobre todo, para desarrollar otros valores, como veremos a lo largo de nuestro análisis temático.

4.3. El hogar

En este apartado desgranaremos el motivo del hogar, entendido en esa tesis como el espacio en el que viven y se desarrollan los niños-personaje al comienzo del relato, y donde volverán –o no– al final de la historia¹⁶³. Siguiendo la propuesta de Luz Aurora Pimentel, analizaremos estos hogares dentro de la categoría de espacios presentados como “programas descriptivos potenciales” (1993, p. 220; 2012, p. 261)¹⁶⁴. Se trata de

¹⁶³ Preferimos el término “hogar” en lugar de “casa” porque, como detallaremos más adelante, los lugares en los que viven los protagonistas no están conformados únicamente por inmuebles. Por ejemplo, el Principito vive en un asteroide, Gatz se desenvuelve en una isla y Marcelino pasa su infancia en un convento. Por lo tanto, hemos elegido el término “hogar” como sinónimo de residencia para englobar todos estos espacios en nuestro análisis temático.

¹⁶⁴ En consonancia con ello, Pimentel ofrece el ejemplo del laberinto o la casa embrujada como programas descriptivos potenciales (1993, p. 220).

lugares que, por su naturaleza, estructura y localización, encierran una simbología muy potente para la evolución y el progreso de los niños-personaje en la historia.

La representación del hogar en la literatura infantil es un motivo al que han prestado atención numerosos investigadores (Dewan, 2004; Ní Bhroin, 2021)¹⁶⁵. Ya nos indicaba Gaston Bachelard que la casa es “our first universe, a real cosmos in every sense of the world” (1994, p. 4), definición a la que, en este punto, podemos añadir el hecho de que es un lugar generalmente dominado por las leyes adultas. Como nos indica Ann Alston, el hogar es para los niños-personaje “a place of disciplinary control and as such can be both enriching and stifling, a sanctuary and a prison, a place to return to and to escape from” (2008, p. 71). Por lo tanto, en muchas obras infantiles el hogar se representa como un espacio abierto al conflicto en el que los deseos de los pequeños protagonistas son constantemente desoídos en favor de las normas adultas. No obstante, también hay otros textos que presentan el hogar familiar como un lugar idílico, un espacio en el que el protagonista encuentra todo lo necesario para su supervivencia, como ocurría en ciertas obras francesas del siglo XIX que repasamos en nuestra revisión contexto-literaria. Esto está muy relacionado con el mito del “ideal doméstico” que también mencionamos en el motivo de la familia (Thiel, 2008).

En estas representaciones dicotómicas del hogar como espacio de agresión o espacio de seguridad se han observado dos patrones diferentes. Retomemos aquí las palabras de Ní Bhroin: “Children’s books that privilege the values associated with home arguably reflect adult concerns about children, whereas those that privilege values associated with being away may gratify children’s fantasies about complete independence and autonomy from adults” (2021, p. 21). Es decir, hay obras en las que el hogar representa la antesala de un viaje iniciático, por lo que el desarrollo de los protagonistas se da fundamentalmente en otros lugares; sin embargo, después del aprendizaje, estos niños-personaje acaban volviendo a su hogar¹⁶⁶. Este patrón es, según los investigadores, el más repetido en literatura infantil (Nodelman y Reimer, 2003;

¹⁶⁵ De hecho, debido a la importancia del contexto para el desarrollo infantil, el hogar ha tenido siempre más importancia en las obras para niños que en la literatura para adultos (Stott y Francis, 1993, p. 223). Incluso hay investigadores que hablan del mito del hogar como elemento distintivo de la literatura infantil (Wolf, 1990; Wilson y Short, 2012).

¹⁶⁶ Nos referimos aquí al monomito propuesto por Joseph Campbell (1968), que retomaremos más adelante en el motivo del viaje.

Nikolajeva, 2003), aunque que hay otras obras en las que la acción se desarrolla básicamente dentro del hogar, privilegiando así el entablado de normas de este espacio familiar con respecto a las leyes del mundo exterior¹⁶⁷.

Al retomar nuestro corpus podemos observar que los hogares se presentan de maneras muy diferentes en cada obra. Cada uno tiene su particularidad a nivel de estructura, localización y habitantes, aunque pueden establecerse similitudes muy sugerentes que facilitarán el análisis temático. Encontramos, en primer lugar, tres casas en grandes ciudades: la de Antoñita en Madrid, la de Luise en Viena, y la de Lotte en Múnich. En segundo lugar, también tenemos una gran cantidad de hogares localizados en el campo, alejados de otros edificios y muy apartados de otras colectividades. Este es el caso de la mansión del Profesor, que acoge a los hermanos Pevensie, la casa de los padres de Pascalet, la casa de las tías de James y, por último, el convento de los frailes que adoptan a Marcelino. Finalmente, también es llamativo el hecho de hallar otros hogares que, a pesar de estar también aislados, poseen características menos comunes. A estos lugares los llamaremos “hogares especiales”: el asteroide del Principito, la isla de Jim Knopf y la isla de Gatz y Hyacinthe.

Por lo tanto, para proceder con el análisis temático en este apartado, se seguirá esta misma división de espacios según su tipología, que clasificaremos de la siguiente manera: hogares en la ciudad, hogares en el campo y hogares especiales. Después de este análisis se incluirá un último apartado relacionado con la vuelta –o no– de los niños-personaje a sus hogares al final de la obra. Es aquí donde retomaremos todo lo analizado previamente, para así poder cotejar semejanzas y diferencias entre nacionalidades y determinar, finalmente, en qué obras los hogares toman más importancia para el desarrollo de los niños-personaje y por qué.

¹⁶⁷ Conviene subrayar que en este capítulo no vamos a tratar el primer estadio del monomito de Campbell (el mundo ordinario), sino que nos limitaremos al análisis del hogar como motivo literario, como ya se ha aclarado previamente.

a) Hogares en la ciudad: las casas en *Antoñita la fantástica* y *Das doppelte Lottchen*

Como ya vimos en motivos anteriores, Antoñita vive con su familia en una casa pudiente del barrio de Salamanca, en Madrid. Comparte su hogar con sus padres, su abuela, su hermano Pepito y su niñera Nicerata. También convive con el personaje de Remigia, la mujer que trabaja en las labores domésticas y con quien mantiene una relación un tanto complicada. Paralelamente, al comienzo de la obra de Erich Kästner, Luise vive con su padre en Viena, en un apartamento espacioso cuyas cuentas son administradas por Resi, la cuidadora de la niña-personaje. Lotte, por su parte, convive con su madre en Múnich en un apartamento muy pequeño.

Ya en el apartado del motivo de la orfandad establecimos lazos en común entre Antoñita, Luise y Lotte, pues son tres niñas-personaje que se ven condicionadas por las normas familiares, teniendo que adaptarse a ellas continuamente. Y es en los hogares, precisamente, donde esta necesidad de adaptación se pone de relevancia.

La soledad y la incompreensión dentro de los hogares

Dentro de sus hogares en la gran ciudad (Madrid, Viena y Múnich), Antoñita, Luise y Lotte tienen que lidiar con un cierto grado de soledad y aislamiento. En la obra española, la niña-personaje convive con su hermano Pepito, pero no encuentra en él el apoyo o el compañero de juegos que a ella le gustaría. Pepito juega más en la calle que ella, tiene muchas menos obligaciones domésticas y, además, no trata muy bien a su hermana cuando esta intenta llamar su atención: “—Antoñita, ¡idiota!, ¿dónde estás? —oí chillar a Pepito con su voz angelical—. Dame mi bolita de mercurio, si no quieres acordarte de mí —gritaba amenazadoramente” (Casas, 2000, p. 170). También puede observarse el trato diferencial que ambos reciben según su sexo por parte de los adultos: a Antoñita le regañan mucho más, mientras que con Pepito son mucho más indulgentes. Esto también se aplica en el personaje del primo Paquito, a quien crían con mucha menos educación (Uría Ríos, 2004, p. 85).

De manera similar, Luise y Lotte experimentan la soledad en sus propios hogares al tener que permanecer allí solas durante prácticamente todo el día. Las relaciones

positivas que mantienen con otros personajes se desarrollan principalmente fuera del hogar, como es el caso de la amistad con el señor Gabele, de quien hablaremos en el motivo del personaje limítrofe. Por lo tanto, como los padres de Luise y Lotte pasan mucho tiempo trabajando fuera de casa, las niñas-personaje deben permanecer dentro de las viviendas, esperando su vuelta. En la casa del padre en Viena, las posibilidades de entretenimiento son mayores, pues es un hogar con más recursos económicos. Sin embargo, en Múnich la situación es más dramática: como veremos a continuación, la niña-personaje que tenga que vivir con su madre (Lotte al comienzo de la obra; Luise después del intercambio) tiene la obligación de realizar las tareas del hogar en soledad.

La interiorización de roles femeninos a través de las tareas domésticas y la imitación de otros personajes

Al ser espacios gobernados exclusivamente por el mundo adulto, los hogares de Antoñita, Luise y Lotte están plagados de normas que las niñas-personaje no han elegido. Esto no genera malestar y conflictos de intereses, sino que también crea una coyuntura que priva a las protagonistas de otras actividades más adecuadas para su edad, como ya adelantamos en el caso de Lotte, que debe ocuparse de las tareas domésticas mientras su madre trabaja. En la obra española, Antoñita no se ocupa activamente de las labores de casa, porque, al igual que ocurre en el hogar vienes del padre de Luise, ya hay otra mujer que trabaja en ello. No obstante, la niña-personaje de Casas imita a menudo las acciones que realizan las mujeres de su entorno y las convierte en sus propios juegos, como cuando pasa tiempo cuidando a sus muñecas (lo que ella llama “jugar a las mamás”) y cocinando. Comienza, pues, un proceso de internalización de las tareas domésticas y de cuidados que, como niña y futura mujer, sabe que ha de aprender.

Sin embargo, Antoñita no siempre tiene acceso a todos los espacios de su hogar; excepto su habitación, todas las habitaciones y salas suelen estar ocupadas por los adultos y, por lo tanto, la protagonista no puede jugar en libertad. Por ello, aprovecha la soledad de su casa para, por ejemplo, ir a la cocina y hacer chocolate: “¿Dónde estará la gente, que no viene nadie? –pensaba yo, encantada de que no apareciera un alma en toda la tarde... Y en seguida me puse a medir la leche, porque no había tiempo que perder”

(Casas, 2000, p. 82). Es en estos momentos solitarios cuando Antoñita juega y desarrolla su imaginación libremente¹⁶⁸.

No obstante, la protagonista de Casas siempre tiene en mente las normas domésticas impuestas por su familia, aunque nadie la vigile. Por ejemplo, cuando se le derrama la leche mientras hace chocolate, su mayor preocupación es la reprimenda que vendrá después: “Estaba horrorizada mirando al suelo y sin saber por dónde empezar; pero el corazón me decía que si yo solita lo fregaba, tal vez desarmara un poco las furias de Remigia y la abuela” (Casas, 2000, p. 84). Aquí observamos, pues, un fenómeno de obediencia inconsciente bastante frecuente en la conexión entre los personajes infantiles y sus propios hogares:

The child, in literature and reality, is constantly monitored, separated, and directed within the boundaries of home. In literature, even if the child is essentially free to meddle in the mother’s or father’s possessions or spaces, there remains a sense that the child character is always being observed, ensuring that the unwritten rules are still obeyed. (Alston, 2008, p. 92).

En efecto, Antoñita ha interiorizado que la desobediencia de las leyes domésticas conlleva una reprimenda. Incluso en su habitación, que se presupone un espacio más íntimo, no puede librarse de estos pensamientos, como se observa en esta escena:

Estaba ya para tumbarme cuando me acordé de la demonio de la colchita, tan planchadita. “¡Vaya una lata! Buena se pondría mamá si la arrugo” – pensé mientras se me cerraban los ojos de sueño que tenía. [...] Y dando un suspiro, me tumbé en la alfombrilla, mientras que con el abrigo me hice un rebuño como si fuera una almohada para apoyar la cabeza. (Casas, 2000, p. 80).

Esta obediencia instintiva en Antoñita también la observamos en las niñas-personaje de *Das doppelte Lottchen* cuando están en casa; en este caso, las dinámicas domésticas de cada hogar van descubriéndose paulatinamente cuando Luise y Lotte se intercambian y tienen que experimentar la vida hogareña de la otra hermana.

¹⁶⁸ Como veremos en el motivo del conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto, la imaginación y las ocurrencias de Antoñita despiertan el enfado y la burla de los adultos que la rodean.

Antes del viaje de Luise a Múnich, Lotte se encarga de explicarle minuciosamente a su gemela cuáles son las labores que debe hacer y cómo tiene que cocinar, por lo que la niña-personaje ya memoriza cuáles son las normas no escritas de ese hogar. Una vez instalada en su nueva casa, Luise se dispone a cocinar para su madre antes de que esta venga del trabajo. Sin embargo, como no sabe hacerlo, se genera un caos terrible en la cocina, lo cual produce en la pequeña protagonista un desasosiego similar al que vemos en Antoñita cuando derrama la leche:

Und in einer halben Stunde kommt Mutti! Und zwanzig Minuten vorher muss man die Nudeln in kochendes Wasser werfen! Und wie es in der Küche aussieht! Und die Muskatnuss! Und das Sieb! Und das Reibeisen! Und... Und... Und... Luise sinkt auf dem Küchenstuhl zusammen. (Kästner, 2002, p. 74).

Cuando la madre vuelve a casa y Luise le confiesa que se le había olvidado cocinar en las colonias de verano, su madre contesta con resignación. Esta escena acentúa el sentimiento de culpa de Luiselotte por hacer trabajar a su hija, algo que no deja de preocuparle a lo largo de la obra: “‘Mein Kind’, hat sie gesagt, ‘soll ein Kind sein, kein zu klein geratener Erwachsener’” (Kästner, 2002, p. 96). Esto genera crispación en el hogar, pero Luiselotte no castiga a Luise de ningún modo; al contrario, refuerza su convicción de que estas dinámicas deben cambiar.

Paralelamente, Lotte debe acostumbrarse en Viena a la casa grande de su padre, que es compositor de orquesta y pasa mucho tiempo fuera. La niña-personaje, acostumbrada a hacer las tareas domésticas, no consigue entablar amistad con Resi, la mujer que lleva las cuentas del hogar. Contrariamente a Luise, que no prestaba atención a estos asuntos, Lotte asume las responsabilidades que le corresponden a Resi, lo que desata el enfado de esta:

“Was sind denn das für neue Moden?“, fragt Resi böse. “Rechne du in der Schule, wo’s hingehört!”

“Ich werd jetzt immer bei dir nachrechnen“, erklärt das Kind sanft und hüpfte vom Küchenstuhl. “Wir lernen *in* der Schule, aber nicht *für* die Schule, hat die Lehrerin gesagt”.

Damit stolziert sie aus der Tür. Resi starrt verblüfft hinterdrein". (Kästner, 2002, p. 63).

Este enfrentamiento entre Lotte y Resi, que, además, es reiterativo a lo largo de la obra, nos recuerda al conflicto entre Antoñita y Remigia. La inquietud de la niña-personaje de Casas hace enfadar en muchas ocasiones a la asistenta, sobre todo cuando Antoñita se entromete en las labores domésticas. Por ejemplo, al hilo de la escena del chocolate que vimos anteriormente, Remigia regaña a la protagonista cuando llega a casa y ve que el suelo de la cocina está sucio:

—¡Ave María Purísima! —empezó a gritar, tan exagerada como siempre, dando unas voces de miedo.

—¡Sin pecado concebida! —le contesté yo, un poco molesta, porque es que, después de todo, la que tenía que fregarlo era ella y encima se ponía así conmigo.

¡Jesús, qué de tonterías dijo! Que si la cocina fregada de ayer; que si pensaba hacer croquetas; que si me estaba haciendo falta el colegio como el comer... ¡Huy, qué retahíla! Qué pesada es la pobre. (Casas, 2000, p. 84).

La irritación de Remigia se une después al enfado de la abuela, lo que provoca en Antoñita tristeza y resignación: "Me apoyé en la pila y me dispuse a morir; pero antes juré no volver a hacer chocolate en la vida" (Casas, 2000, p. 84).

Por lo tanto, podemos comprobar que el hogar se convierte para Antoñita, Luise y Lotte en un espacio de conflicto con los personajes adultos femeninos que, o bien se encargan de las tareas domésticas (Remigia y Resi)¹⁶⁹, o bien delegan en ellas el cuidado de la propia casa (Luiselotte). Consecuentemente, las niñas-personaje viven en un estado de represión permanente en el que no se les permite disfrutar de su propio hogar del modo en que ellas mismas desearían. Antoñita, por ejemplo, no puede jugar y desplegar su imaginación en ciertas partes de la casa, ya que los personajes femeninos adultos pertenecientes a su familia o círculo doméstico acaban reprimiendo la acción y regañando

¹⁶⁹ En el caso de Antoñita, su madre y su abuela también son personajes autoritarios que amonestan a la niña-personaje cuando desordena la casa o cuando no se comporta en consonancia con el buen funcionamiento del hogar. Retomaremos estas cuestiones en el motivo del conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto.

a la niña-personaje por ello. Luise debe cocinar para su madre y mantener el cuidado de la casa, es decir, tiene que asumir responsabilidades adultas que no debería. Por último, Resi amonesta a Lotte por querer tomar acción dentro del mantenimiento de la casa, algo a lo que la niña-personaje estaba acostumbrada y que había asumido como natural.

En este punto podemos destacar la relación de la importancia del motivo del hogar para la educación de las lectoras de la novela de Casas. El comportamiento que se espera para Antoñita, al estar dictaminado por la censura franquista que impregna toda la obra (Craig, 1998, p. 77), ilustra el modelo de feminidad típico de la década de los años cincuenta en España. En efecto, el ámbito deseable para las mujeres, su destino innato, era el hogar y el desarrollo abnegado de la maternidad (Peinado Rodríguez, 2016, p. 290), idea que puede entreverse en las figuras femeninas de referencia que Antoñita observa en casa. En la obra de Kästner, el modelo de feminidad que las niñas-personaje aprenden se hace más notable en la presión que sienten dentro del hogar de su madre, Luiselotte, que debe criar a su hija sin muchos recursos económicos. Según Goswami (2016), el escritor alemán escondía una clara intención al representar familias monoparentales en esa época: evidenciar el sentimiento de culpa que puede surgir de estos conflictos (p. 95). Esto se pone de manifiesto, en efecto, en los conflictos domésticos que hemos estudiado a lo largo del presente apartado, derivados de la gran cantidad de responsabilidades que tanto Luise como Lotte deben asumir durante la ausencia materna, lo cual despierta en Luiselotte una culpabilidad que no sabe cómo gestionar.

Breve recapitulación

En este subapartado hemos podido comprobar cómo el hogar para las niñas-personaje españolas y alemanas de nuestro corpus se edifica, primeramente, como una fuente de soledad y aislamiento. No obstante, lo más destacado del análisis es la importancia de las labores domésticas, pues son el elemento troncal en la relación que mantienen las protagonistas con sus hogares. Estas labores, a su vez, son llevadas a cabo únicamente por personajes adultos femeninos; los masculinos, por su parte, forman parte del ámbito público, como exploraremos en el motivo del conflicto adulto-infantil. Esta distinción entre sexos dentro de los hogares en literatura infantil ha sido ya explorada por académicas feministas (Romines, 1997), quienes identificaron estos patrones en otras obras y concluyeron que el hogar termina por ser, usualmente, un espacio de construcción

del género. Este sería también el caso de los tres hogares en la ciudad analizados en esta tesis, pues establecen un determinado modelo de conducta para las niñas-personaje en los que van interiorizando cuál es su futuro papel como mujeres dentro de este ámbito privado.

b) Hogares en el campo: la casa en *James and the Giant Peach* y *L'Enfant et la Rivière*, el convento en *Marcelino Pan y Vino* y la mansión de los Pevensie en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*

En nuestro análisis hay un total de cuatro hogares situados en el campo, provenientes de las cuatro nacionalidades exploradas en esta tesis: la casa de las tías Spiker y Sponge (*James and the Giant Peach*), el convento de los frailes (*Marcelino Pan y Vino*), la mansión del Profesor (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*) y la casa de los padres de Pascalet (*L'Enfant et la Rivière*).

La localización aislada de los hogares en el campo

En primer lugar, resulta interesante contrastar cómo se describe y se subraya el carácter aislador de estos hogares en cada una de las obras. Por ejemplo, la casa en la que debe vivir James después de la muerte de sus padres está situada en lo alto de una colina, rodeada de un jardín descuidado que, además, está totalmente vallado:

They lived –Aunt Sponge, Aunt Spiker, and now James as well– in a queer ramshackle house on the top of a high hill in the south of England. The hill was so high that from almost anywhere in the garden James could look down and see for miles and miles across a marvelous landscape of woods and fields [...] And just beyond that, he could see the ocean itself – a long thin streak of blackish-blue, like a line of ink, beneath the rim of the sky. But James was never allowed to go down off the top of that hill. (Dahl, 2007, pp. 2-3).

En la obra de Sánchez-Silva, el convento en el que vive Marcelino fue reconstruido a partir de las ruinas de una granja situada a dos lenguas de un pueblo muy pequeño¹⁷⁰:

Así se inició la reconstrucción de aquel edificio aislado, y cincuenta años más tarde, cuando nosotros entramos en él, ha variado ya mucho. Es una construcción tosca y muy simple, pero parece segura y a veces ha brindado refugio a caminantes y pastores durante las tormentas [...] El trabajo y el amor que los frailes ponían en todo hizo que al cabo del tiempo su convento pareciese un edificio no solamente sólido, sino incluso bello. (Sánchez-Silva, 2003, pp. 15-16).

Por último, en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y *L'Enfant et la Rivière* se enfatiza en la localización remota de los hogares de manera recurrente. Sin embargo, son espacios muy diferentes en cuanto a tamaño, ya que el hogar de Pascalet es una pequeña casa agrícola, mientras que la del Profesor es una mansión gigante.

Los hermanos Pevensie fueron enviados “to the house of an old Professor who lived in the heart of the country, ten miles from the nearest railway station and two miles from the nearest post office” (Lewis, 2000, p. 3). La mansión del Profesor también cuenta con un gran jardín donde los niños-personaje pueden salir a jugar si hace buen tiempo. En la obra de Henri Bosco, Pascalet también puede salir a jugar, ya que es precisamente en el campo donde el niño-personaje encuentra más libertad que dentro de su casa:

Nous habitons à la campagne. La maison qui nous abritait n'était qu'une petite métairie isolée au milieu des champs. [...] Autour de nous, on ne voyait que champs, longues haies de cyprès, petites cultures et deux ou trois métairies solitaires. (Bosco, 2004, p. 14).

Como observamos a partir de sus descripciones, todos estos hogares se encuentran físicamente aislados de otras viviendas y, por consiguiente, pueden dificultar el contacto de los protagonistas con otros niños-personaje. Además, al igual que las casas de

¹⁷⁰ En concreto, a partir de “una granja desde la cual, en otros tiempos, trataron los vecinos de aquel pueblo de hacer frente a los franceses cuando estos invadieron España” (Sánchez-Silva, 2003, p. 1). Se atisba, por lo tanto, el componente patriótico del origen del propio convento.

Antoñita, Luise y Lotte, son espacios regentados por el mundo adulto, por lo que en cada uno de ellos esconde, en mayor o menor medida, una situación de opresión y de conflictos de intereses entre los niños-personaje y los personajes adultos a su cargo.

La prohibición en la casa de James y Pascalet

La coyuntura de Pascalet y James tiene ciertos puntos en común, pues ambos niños-personaje expresan contundentemente el hastío y la soledad que experimentan en sus hogares al comienzo del relato. Esto no se encuentra propiciado solamente por el carácter aislador de estos inmuebles, sino también por las normas adultas impuestas en ellos.

Ya en los apartados de la orfandad y la familia indagamos en la dantesca situación de James, que vive maltratado por sus tías en la casa de estas después de la muerte de sus padres. Tía Spiker y Tía Sponge no solamente obligan a James a trabajar para ellas, sino que también le pegan e insultan de manera sistemática. El protagonista de Roald Dahl no consigue encontrar refugio en ninguna parte de la casa, ya que incluso su habitación es “as bare as a prison cell” (2007, p. 2). El cautiverio que vive el niño-personaje no se limita únicamente a las paredes del inmueble, sino que el jardín también es un entorno hostil. Este espacio, lejos de ser el escenario de juegos de James, se convierte en el lugar donde Tía Spiker y Tía Sponge obligan a James a trabajar partiendo leña.

En el caso de Pascalet no hay trabajo forzado o maltrato sistemático por parte de sus familiares, pero sí una prohibición tajante: la de bajar al río. Esto no hace más que aumentar el deseo del niño-personaje por conocerlo¹⁷¹:

Mon père m'avait averti:

—Amuse-toi, va où tu veux. Ce n'est pas la place qui te manque. Mais je te défends de courir du côté de la rivière.

Et ma mère avait ajouté:

¹⁷¹ No obstante, conviene aclarar que el deseo de Pascalet por conocer el río no nace de su prohibición, sino que ya constituía una obsesión previa, casi innata, del niño-personaje.

–À la rivière, mon enfant, il y a des trous morts où l’on se noie, des serpents parmi les roseaux et des Bohémiens sur les rives.

Il n’en fallait pas plus pour me faire rêver de la rivière, nuit et jour. Quand j’y pensais, la peur me soufflait dans le dos, mais j’avais un désir violent de la connaître. (Bosco, 2004, p. 15).

Esta prohibición hace terriblemente infeliz a Pascalet, ya que, con el paso de los días, va idealizando cada vez más la vida más allá del río, lo cual le hace sentir aún más aislado. El paisaje campestre que ve desde su hogar, además, es monótono según su opinión (Bosco, 2004, p. 14), y provoca en él mucha tristeza. No obstante, la melancolía de este paisaje ofrece una perspectiva de observación desde distintos ángulos; esto, unido a la curiosidad innata de Pascalet por el río, alimenta en el protagonista el deseo por descubrir espacios inexplorados (Grijalba Castaños, 2004, p. 109).

Paralelamente, en *James and the Giant Peach* las tías de James también establecen claramente cuáles son los límites de movimiento para el niño-personaje; en su caso, no le permiten ir más allá de la valla del jardín:

“The nasty little beast will only get into mischief if he goes out of the garden”, Aunt Spiker had said. And terrible punishments were promised him, such as being locked up in the cellar with the rats for a week, if he even so much as dared to climb over the fence. (Dahl, 2007, p. 4).

Además, como ocurre en *L’Enfant et la Rivière*, James también desea bajar más allá del hogar y estar en contacto con el agua; pide específicamente ir al mar, algo que sus tías le prohíben automáticamente. Esta prohibición se une al maltrato que recibe a diario, lo cual despierta en el protagonista una tristeza inmensa:

And as time went on, he became sadder and sadder, and more and more lonely, and he used to spend hours every day standing at the bottom of the garden, gazing wistfully at the lovely but forbidden world of woods and fields and ocean that was spread out below him like a magic carpet. (Dahl, 2007, p. 5).

Pascalet también siente esa pesadumbre cuando está en casa, sobre todo cuando hace fuera un tiempo primaveral. Esto evoca en él un sentimiento de quietud, que choca con su deseo de bajar al río: “On a besoin d’air et de mouvement. Ce besoin me prenait comme il prend tout le monde. Et c’était un désir si vif de m’échapper que j’en tremblais de peur” (Bosco, 2004, p. 18). Sin embargo, hay que subrayar aquí que la prohibición de los padres de Pascalet contiene un trasfondo protector, ya que consideran el río una zona problemática (Tritsmans, 2015, p. 543), lo cual se distingue de la maldad de las tías de James.

La seguridad en el convento de Marcelino y la mansión de los hermanos Pevensie

En el caso de los hogares de Marcelino y los hermanos Pevensie, el componente aislador también tiene un papel muy importante. Por ejemplo, Marcelino “pasaba gran parte del día solo, jugando y pensando en sus cosas” (Sánchez-Silva, 2003, p. 23), y solamente vio a un niño de su edad en toda su vida¹⁷². Los hermanos Pevensie, por su parte, también están alejados del resto de la sociedad en la mansión del Profesor, y tampoco tienen contacto con otros niños-personaje. Sin embargo, a diferencia de James y Pascalet, los protagonistas de Sánchez-Silva y Lewis no experimentan ese grado de animadversión en el convento y en la mansión del Profesor.

Marcelino no expresa claramente a los frailes su malestar por ser el único niño de su entorno, ya que, desde su nacimiento, ha aprendido a vivir en sintonía con la naturaleza de alrededor¹⁷³ y con las labores de los religiosos y sus enseñanzas católicas. Los hermanos Pevensie se tienen unos a los otros, aunque entre ellos surgen ciertos conflictos debido al carácter indómito de Edmund, fruto de la reciente separación con sus padres, como vimos en el apartado de la orfandad. Sin embargo, la casa del Profesor brinda a Lucy, Susan, Edmund y Peter la libertad de jugar donde ellos quieran, algo que los niños-

¹⁷² Este hecho sucedió cuando los frailes permitieron a una familia acampar cerca del convento. En esta familia había un niño llamado Manuel, algo que marcó a Marcelino profundamente: “No había vuelto a olvidar a aquel niño con el que apenas si había cambiado algunas palabras durante el juego. Desde entonces, Manuel estaba siempre a su lado en la imaginación” (Sánchez-Silva, 2003, p. 26). Retomaremos el personaje de Manuel, el amigo imaginario de Marcelino, en el motivo de la diversión.

¹⁷³ Como veremos en el motivo de la relación entre el mundo infantil y el mundo animal, los animales son la principal compañía de Marcelino y representan su principal entretenimiento dentro y fuera del hogar.

personaje ya intuyen al llegar, como señala Peter al principio: “I tell you this is the sort of house where no one’s going to mind what we do” (Lewis, 2000, p. 4).

En efecto, los hermanos Pevensie pueden moverse con total libertad dentro y fuera del hogar, algo que también se le permite a Marcelino, que se convierte en el “rey de la casa” (Sánchez-Silva, 2003, p. 23) dentro del convento. Además de esta pequeña parcela de libertad, la mansión del Profesor y el convento ofrecen a los niños-personaje un espacio de recogimiento y seguridad del mundo exterior; recordemos que los Pevensie huyen del bombardeo de las ciudades, mientras que Marcelino es adoptado por los frailes y rescatado así del abandono.

El descubrimiento de lo oculto en el convento de Marcelino, la mansión de los Pevensie y la casa de James

Además de ser lugares de más esparcimiento y diversión, los hogares de Marcelino y los hermanos Pevensie también encierran ciertos elementos ocultos que serán decisivos para el devenir de los niños-personaje en sus historias, algo que también comparten con la casa de James.

En primer lugar, en el hogar de Marcelino se encuentra un misterioso desván al que el niño-personaje no puede acceder:

En este paraíso que para Marcelino constituían el convento, la huerta y el campo de alrededor, solo había un árbol del Bien y del Mal; solo una prohibición pesaba sobre el niño, y era la de subir las escaleras de la troje y el desván, muy imperfectas y peligrosas de subir para un pequeño de tan corta edad. (Sánchez-Silva, 2003, p. 29).

Al igual los padres de Pascalet, los frailes utilizan el pretexto de la seguridad para prohibir al niño la entrada a una de las partes del convento. No obstante, tal y como ocurre en *L’Enfant et la Rivière*, esta prohibición aumenta el anhelo de Marcelino por ir allí: “Marcelino miraba melancólicamente aquellas escaleras prohibidas y no pasaba día sin que se hiciera propósito de subirlas a la mañana siguiente, cuando los frailes hubieran salido del convento” (Sánchez-Silva, 2003, p. 29). La tentación y el anhelo por desoír las

normas adultas producen una melancolía en Marcelino que, a su vez, nos recuerda a la experimentada por James y Pascalet, quienes también observan el elemento prohibido con tristeza y se obsesionan con él.

En un momento determinado, Marcelino desobedece las órdenes de los frailes y sube estas escaleras, donde encuentra un Jesucristo crucificado. Esta acción prohibida se convertirá para el niño-personaje en una rutina que cambiará completamente el rumbo de la historia de Sánchez-Silva, como veremos en apartados posteriores. Por lo tanto, el hogar de Marcelino se convierte así en una fuente de descubrimiento: de la desobediencia de una prohibición nace un hallazgo que guiará al niño-personaje hacia un camino que ninguno de los adultos que rigen el convento había planeado para él (la amistad con el Jesucristo crucificado y la posterior muerte de Marcelino).

Similarmente, en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* también hay un elemento que los niños-personaje encuentran dentro del hogar y que marca el comienzo de la aventura para ellos: el armario que conduce hacia Narnia, situado en una de las habitaciones de la mansión. En este caso, el Profesor no había establecido ninguna prohibición¹⁷⁴, y el carácter revelador de la casa ya se aprecia en descripciones anteriores: “It was the sort of house that you never seem to come to the end of, and it was full of unexpected places” (Lewis, 2000, p. 6). Es Lucy quien descubre el armario mientras juega al escondite con sus hermanos, algo que resulta muy esclarecedor para muchos investigadores, pues el nombre de la niña-personaje nos reenvía a *lux*: luz, guía (Manlove, 1983; Ford, 2005).

Por último, el hogar no solamente es un espacio de descubrimiento para Marcelino y los Pevensie, sino que la casa de las tías de James también esconde el elemento que cambiará la situación de James en la historia: el melocotonero. Esto ocurre cuando, en medio de la miseria que vive el niño-personaje, aparece de repente un anciano misterioso que ofrece a James unos polvos mágicos que cambiarán su destino, escena que exploraremos en el motivo del personaje limítrofe. James derrama sin querer estos polvos sobre el viejo melocotonero y, más tarde, nacerá de él un melocotón gigante en el que

¹⁷⁴ De hecho, el Profesor incita a los niños-personaje al descubrimiento de Narnia al creer fervientemente en el testimonio de Lucy, que sostiene que hay un mundo mágico dentro del armario. Este relato no resulta creíble para Susan y Peter, como veremos en el motivo del personaje limítrofe.

viven los insectos que cuidarán de James durante el viaje a Nueva York¹⁷⁵. De este modo, el jardín, que constituye inicialmente un lugar opresivo en el que el niño-personaje debe trabajar para sus tías, acaba desvelando el hallazgo del melocotón gigante, convirtiéndose así en el espacio previo de la aventura en la novela de Dahl.

La presencia de elementos ocultos, secretos, prohibidos o misteriosos dentro del hogar (el desván, el melocotonero y el armario mágico) suelen ser comunes en la literatura infantil, pues ofrecen a los huérfanos reales y simbólicos una apertura a la creación de nuevos espacios para crecer y desarrollar su poder individual (Sturm, Bosman y Lambert, 2008) más allá de los confines establecidos en la obra; en el caso de nuestro análisis, de las normas de los personajes adultos que regentan los hogares.

Breve recapitulación

En definitiva, en este subapartado hemos visto cómo todos los hogares en el campo tienen en común, primeramente, la lejanía con otras viviendas. En segundo lugar, también son espacios gobernados por personajes adultos, como los hogares en las ciudades; esto genera diferentes situaciones opresivas, aunque se producen en mayor medida en las obras de Roald Dahl y Henri Bosco. Para James y Pascalet sus hogares son fuente de maltrato y tristeza respectivamente; sin embargo, Marcelino y los hermanos Pevensie no viven este grado de represión, ya que los adultos que controlan estos espacios muestran una actitud más laxa. Por último, cabe señalar una de las cuestiones más destacables de este punto: exceptuando la casa de Pascalet, todos los hogares en el campo contienen elementos sorprendidos que alterarán el rumbo de la historia para los niños-personaje, por lo que también podemos calificarlos como espacios de descubrimiento.

c) Hogares especiales: el asteroide B612 en *Le Petit Prince* y las islas en *Jim Knopf und Lukas und der Lokomotivführer* y *L'Enfant et la Rivière*

En este subapartado nos centraremos en los tres últimos hogares de nuestro corpus: el asteroide del Principito, la isla de Jim Knopf y la isla de Gatzo y Hyacinthe.

¹⁷⁵ Retomaremos estos personajes y elementos en el motivo de la relación entre el mundo infantil y el mundo animal y el motivo de la naturaleza.

La localización aislada de los hogares especiales

Los tres hogares especiales son entornos naturales que conectan con el mundo infantil a través de distintos elementos. La isla, un motivo central en las obras de Henri Bosco y Michael Ende, ha estado muy presente en la literatura infantil europea desde la aparición de *Robinson Crusoe*, lo cual ya vimos en nuestra revisión contexto-literaria¹⁷⁶. En la obra de Daniel Defoe, el protagonista tiene que hacer frente a numerosos peligros para terminar dominándolos y poder vivir en sintonía con el medio que le rodea; esto es precisamente lo que comienzan a hacer los niños-personaje de la obra de Henri Bosco, algo que exploraremos en profundidad en el apartado dedicado al motivo de la naturaleza. Paralelamente, la isla como hogar en literatura infantil también ha sido calificada de símbolo de unidad, así como de antonimia a la partición y el separatismo (Ní Bhroim, 2021, p. 55). Como veremos en este apartado, esto es muy importante para el desarrollo de Jim Knopf, pues se cría en esa pequeña colectividad de Lummerland, coyuntura que proporciona seguridad y tranquilidad (Braun, 2023, p. 66) y que nos recuerda al sentido utópico de la isla en la tradición literaria.

Por último, el asteroide del Principito también conforma un entramado natural aislado de otros planetas, como también lo están los hogares en las obras de Bosco y Ende. La forma de imaginar el planeta tiene mucho que ver en este caso con el imaginario isleño: los volcanes, la flora y la fauna recuerdan más a una isla que a un asteroide. Asimismo, asteroide como hogar en la obra de Saint-Exupéry puede relacionarse con la singularidad y divinidad del pequeño protagonista, algo que ya introdujimos en el motivo de la orfandad y la familia: es un niño-personaje proveniente del cosmos, capaz de abandonar el espacio “imaginario” (es decir, desconocido para la mayoría de la humanidad) y aterrizar en el espacio real, conocido por todos (Bégué, 2015, p. 7). Sin embargo, el Principito no pertenece al mundo terrenal ni está anclado a él, por lo que proyectaría en la Tierra la imagen del *enfant divin* (Bethlenfalvay, 1979).

¹⁷⁶ Y, más específicamente, en Francia, como señala Ramón Díaz (2004): “La triple dimensión simbólica de la isla, aplicable, al menos en parte, a otros escenarios como la montaña, el desierto y demás lugares alejados del mundo, encuentro eco en gran parte de los textos que conforman el corpus de la literatura infantil francesa” (p. 191).

Espacios con nombre propio: Lummerland, la isla de Jim Knopf, y el asteroide B612 del Principito

Por primera vez en el análisis del motivo del hogar encontramos dos espacios que poseen una identificación y un nombre concretos: la isla de Jim Knopf se llama Lummerland, y el planeta del Principito, asteroide B612. En la obra de Michael Ende no se ofrece una explicación clara sobre por qué la isla se llama así, pero se entrevé un claro paralelismo, tanto semántico como fonético, gracias a la rima entre Lummerland y Kummerland, el País de los Dragones que exploran Jim, Lukas y Emma durante su viaje y que se analizará más adelante en esta tesis. La palabra *Kummer* en alemán significa “pena”, “tristeza”, por lo que Kummerland podría traducirse al español como “país de la tristeza”. Esto nos lleva a pensar que Lummerland podría referirse a lo contrario, es decir, a un país alegre y hospitalario. Este argumento cobra más sentido si tenemos en cuenta que este espacio es el lugar en el que Jim Knopf es adoptado, criado y querido por sus habitantes, como vimos en los apartados de la orfandad y la familia. Además, otros investigadores también han destacado el orden y la seguridad que Lummerland proporciona a sus ciudadanos (Braun, 2023, p. 66), características muy importantes para el desarrollo de Jim en sus fases tempranas.

Por otro lado, el asteroide B612 fue descubierto y bautizado por un científico turco. Nadie creyó en sus hipótesis sobre el planeta del Principito cuando las presentó en un congreso internacional de astronomía, ya que presentaba una indumentaria poco europea. Más tarde, ya con un atuendo occidental impuesto por su propio gobierno, el científico turco dio el mismo discurso sobre el planeta del Principito en otro congreso; fue entonces cuando todos aceptaron su teoría. El relato del descubrimiento del asteroide B612, como vemos, está acompañado de unas pinceladas de crítica hacia los prejuicios propios del universo adulto: “Mais personne ne l’avait cru à cause de son costume. Les grandes personnes sont comme ça” (Saint-Exupéry, 1999, p. 23). De este modo, el nombre y la procedencia del hogar del Principito ya constituyen una declaración de intenciones, pues refuerzan la valoración negativa subyacente en toda la obra de Saint-Exupéry hacia el mundo adulto¹⁷⁷.

¹⁷⁷ El narrador, que es el personaje del aviador, ya se había lamentado anteriormente de que los adultos le habían desanimado en su carrera como pintor, obligándole a seguir un rumbo mucho más racional. Todo ello lo veremos en detalle en el motivo del personaje limítrofe.

Por último, la isla de Hyacinthe y Gatzö es el tercer hogar especial y no tiene nombre propio. Tampoco sabemos identificar dónde se encuentra exactamente a partir de las descripciones de la novela, aunque sí conocemos que la obra de Henri Bosco está ambientada en la Provenza, donde el escritor pasó su infancia (Van Grit y Bosco, 1974)¹⁷⁸. La isla se encuentra al lado del río que desea conocer Pascalet y, a pesar de ser un lugar fascinante para los niños-personaje, también esconde ciertos peligros, como los *Bohémiens*, unos adultos que roban y secuestran niños. Esta ambivalencia entre tranquilidad y peligro enriquece las sensaciones que Pascalet experimenta al llegar a la isla, lo cual potencia su proceso madurativo. Esto lo retomaremos posteriormente en nuestras observaciones sobre el motivo de la naturaleza.

La falta de espacio en Lummerland y el asteroide B612

Además de ser espacios naturales apartados, encontramos similitudes muy llamativas entre los tamaños de los hogares del Principito y Jim Knopf. Ambos se describen como lugares extraordinariamente pequeños en los que apenas caben los propios niños-personaje. Las descripciones del planeta del Principito nos llegan principalmente a través del aviador, que va descubriendo poco a poco cómo es la vida del pequeño protagonista en su planeta: “J’avais ainsi appris une seconde chose très importante: c’est que sa planète d’origine était à peine plus grande qu’une maison!” (Saint-Exupéry, 1999, p. 22)¹⁷⁹.

Curiosamente, en la obra alemana también se hace referencia a una casa para comparar el tamaño de la isla de Jim: “Das Land [...] heißt Lummerland und war nur sehr klein. [...] Es war ungefähr doppelt so groß wie unsere Wohnung und bestand zum größten Teil aus einem Berg mit zwei Gipfeln, einem hohen und einem, der etwas niedriger war” (Ende, 2004, p. 3). Esta caricaturización de Lummerland como una isla

¹⁷⁸ Así nos lo hace saber el propio escritor en una entrevista: “Notez que j’écris partout ‘je’. Cela montre que c’est moi qui parle et éprouvais des aventures imaginaires dans mon pays provençal, près du Lubéron, ou dans un petit village dans la montagne. Dans chaque ouvrage, c’est moi qui étais là dans l’aventure” (Van Grit y Bosco, 1974, p. 883).

¹⁷⁹ Jorge Pinochet (2022), en un intento por acercar la física a los niños a través de la novela de Saint-Exupéry, propone una investigación muy interesante en la que realiza diferentes cálculos en base a las características ficticias del asteroide B612. Se pregunta, entre otras cosas, por la masa y la densidad del asteroide, así como por su hipotética habitabilidad. También indaga en la posibilidad de encontrar un asteroide similar en nuestro sistema solar, algo que, según sus conclusiones, no sería posible.

demasiado pequeña se ha interpretado como una alusión irónica a Reino Unido (Braun, 2023, p. 66)¹⁸⁰.

El conflicto en Lummerland y el asteroide B612

El tamaño de los hogares del Principito y Jim Knopf traen consigo ciertas consecuencias para bienestar de los niños-personaje, aunque de formas muy distintas. Primeramente, la isla de Jim Knopf está gobernada por el rey Alfons der Viertel-vor-Zwölfte, que gobierna sobre sus dos súbditos (la señora Waas y el señor Ärmel), sobre el maquinista Lukas y sobre la locomotora Emma. Los niños no son considerados súbditos completos, por lo que Jim Knopf es reconocido como medio súbdito. Sin embargo, el rey se muestra muy preocupado por el crecimiento de Jim, ya que este será un súbdito completo en unos años y no cabrá en la isla¹⁸¹. Por este motivo, Alfons der Viertel-vor-Zwölfte insta a Lukas a prescindir de Emma, pues piensa que esta es la única forma de tener suficiente espacio en Lummerland sin excluir a Jim. El maquinista no está de acuerdo con este argumento, por lo que decide irse de la isla con su locomotora. Al conocer esto, el niño-personaje también quiere irse con ellos dos; es ahí cuando los tres inician el viaje fuera de Lummerland¹⁸². Por lo tanto, el hogar de Jim Knopf también se convierte en un espacio de conflicto, pues el personaje adulto que rige su hogar controla su estatus y decide sobre su futuro, provocando incluso que tenga que marcharse de la isla.

En segundo lugar, la coyuntura del Principito en su asteroide es distinta, pues, como ya adelantamos antes, no se trata de un espacio gobernado por personajes adultos. El protagonista de Saint-Exupéry convive en su pequeño planeta con volcanes que tiene que deshollar, así como con ciertas hierbas que debe arrancar a diario para que no se transformen en baobabs y destrocen el asteroide. Por lo tanto, tiene que cumplir con varias responsabilidades dentro de los límites de su hogar: “C’est une question de discipline

¹⁸⁰ Braun (2023, p. 66) retoma para su estudio de la novela de Michael Ende el concepto *Inseldasein*, analizado a nivel diacrónico por Frenzel (2008, pp. 381-399). En este caso, la nomenclatura en alemán contendría un matiz muy acertado, pues se compone de “isla” (*Insel*) y la expresión “estar ahí” (*da sein*). Para Jim Knopf, el sentimiento de pertenencia hacia su isla, su hogar, se mantiene durante toda la obra, sustentado por la relación de afecto que mantiene con la señora Waas y el señor Ärmel.

¹⁸¹ Cabe destacar que este argumento no se presenta a través de un dato objetivo en la obra, sino que es simplemente una consideración subjetiva del rey.

¹⁸² Este hecho se retomará más tarde en este capítulo y se analizará con profundidad en el motivo del viaje.

[...]. Quand on a terminé sa toilette du matin, il faut faire soigneusement la toilette de la planète. [...] C'est un travail très ennuyeux, mais très facile" (Saint-Exupéry, 1999, p. 28). En las acciones y en las palabras del Principito se atisba un sentido de responsabilidad e instrucción que no le corresponde a un niño de su edad, como sucede también con el personaje de Lotte en *Das doppelte Lottchen*.

De igual manera, el hecho de que el protagonista de Saint-Exupéry cumpla con determinadas obligaciones al margen de la supervisión adulta nos reenvía a la teoría de Ann Alston (2008) que vimos en el apartado anterior, que defiende que los niños-personaje suelen respetar las reglas no escritas del hogar aunque no haya nadie que los observe, como ocurre con Antoñita y Luise. Ciertamente, las normas imperantes en el planeta del Principito no son propias del mundo infantil extraliterario, sino que forman parte de acciones comúnmente relacionadas con el mundo adulto: esfuerzo, disciplina, responsabilidad¹⁸³.

No obstante, cuando la rosa aparece en el planeta del Principito, la soledad y la tristeza dan paso a un exhaustivo cuidado por parte del niño-personaje. En un momento determinado, las acciones del protagonista no parecen ser suficientes para la rosa, que siempre exige más de él y parece no apreciar las acciones desinteresadas del Principito. Por lo tanto, el protagonista acaba por cansarse de esta situación y decide abandonar su planeta y embarcarse en un viaje "pour y chercher une occupation et pour s'instruire" (Saint-Exupéry, 1999, p. 40), lo cual retomaremos en el motivo del viaje.

El peligro en la isla de Hyacinthe y Gatzo

La isla de Hyacinthe y Gatzo es un espacio ambivalente. Por un lado, existe una problemática de intereses entre los niños-personaje y los *Bohémiens*, el grupo de gitanos que pueblan la isla y que persiguen a los protagonistas para aprisionarlos. Por otro lado, la isla ayuda al desarrollo de los niños-personaje (como adelantamos en el apartado de la orfandad). Por lo tanto, el hogar de Hyacinthe y Gatzo se configura como un terreno de exploración, sí, pero también de insostenibilidad y amenaza contra la propia integridad de los protagonistas. Esta ambivalencia se explorará en esta tesis en el motivo del

¹⁸³ Ciertamente, ello contribuye a la idealización de la figura del Principito en la obra de Saint-Exupéry.

conflicto adulto-infantil (para indagar la simbología de los *Bohémiens*) y en el motivo de la naturaleza (para ver cómo el medio físico de la isla ayuda a Pascalet y Gatzó en su madurez).

Breve recapitulación

Los hogares especiales se destacan, en primer lugar, por su localización aislada, una característica que comparten con los hogares en el campo analizados en el apartado anterior. En el caso del asteroide del Principito y la isla de Jim Knopf, este aislamiento se ve acentuado por el minúsculo tamaño de los hogares. Estos problemas de espacio desembocan en determinados conflictos que empujan a los niños-personaje a huir del hogar, algo que seguiremos explorando en motivos posteriores. En el caso de la isla de Hyacinthe y Gatzó, nuestro tercer hogar especial, los niños-personaje se encuentran con el peligro de los *Bohémiens*, habitantes de la isla que tratan de secuestrar a niños y que representan una amenaza para la vida y la integridad de los protagonistas infantiles. Esta tesitura convierte a la isla de *L'Enfant et la Rivière* en el hogar especial más hostil de todos, condición en la que profundizaremos en el motivo del conflicto entre niños-personaje y personajes adultos.

d) Hogares en los que quedarse y hogares a los que regresar: la antesala del viaje iniciático para algunos niños-personaje

A lo largo de este apartado hemos podido establecer similitudes y diferencias muy sugerentes entre los hogares analizados. Resulta llamativo constatar que todos estos lugares, independientemente de dónde se sitúen o de qué características presenten, acaban constituyendo una fuente sustancial de soledad y aislamiento para los niños-personaje. Esto se relaciona estrechamente con el hecho de que todos estos espacios, salvo el planeta del Principito, están regentados por el mundo adulto (el hogar del protagonista de Saint-Exupéry, recordemos, también está estructurado por ciertas normas que nos recuerdan a la realidad adulta extraliteraria y que mantiene atado al Principito a las rutinas domésticas). De esta jerarquía surgen situaciones problemáticas entre los deseos de los niños-personaje y los mandatos de los personajes con los que comparten su hogar.

En el seno de estas dinámicas conflictivas observamos diferencias entre nacionalidades, las cuales también se relacionan con el abandono del hogar por parte de ciertos niños-personaje para lanzarse a otras aventuras. En este último punto del apartado exploraremos, por lo tanto, qué niños-personaje vuelven al hogar y qué otros no lo abandonan en ningún momento de la historia.

Hogares en los que permanecer: la casa de Antoñita, Luise y Lotte

La casa madrileña de Antoñita se estructura a lo largo del relato como un espacio en el que la cotidianidad y el costumbrismo rigen las acciones de la protagonista, lo cual va desarrollándose en la obra como una resolución natural del conflicto doméstico. La protagonista de *Casas* comprende e interioriza las normas del hogar, aunque en determinadas ocasiones se oponga a ellas.

Esta supremacía de la cotidianidad doméstica en *Antoñita la fantástica* también está presente en la obra alemana *Das doppelte Lottchen*. Como hemos podido comprobar, el respeto por la autoridad adulta también conforma el esqueleto de los hogares de Luise y Lotte. Ambas niñas-personaje se ven salpicadas por el divorcio de sus padres y, como en el caso de Antoñita, deben interiorizar los roles femeninos en ausencia de otra mujer: cocinar, limpiar, encargarse del mantenimiento del hogar. Las protagonistas de Erich Kästner tampoco comenzarán un viaje iniciático de la manera en la que lo comienza el resto de los niños-personaje del corpus¹⁸⁴, pero sí acabarán la historia en casa del padre, en Viena, después de haber cumplido con su cometido: juntar a sus padres y volver a ser una familia unida. En este sentido, el valor del hogar como unidad utópicamente indivisible se une a la importancia de la familia en la obra de Kästner para completar la aspiración y felicidad de las niñas-personaje. Esto se seguirá explorando en los siguientes apartados.

¹⁸⁴ Si atendemos a las etapas posteriores al encuentro de las niñas-personaje en las colonias de verano, comprobaríamos que su estructura difiere mucho de las etapas que siguen los niños-personaje en otras obras, pues estos últimos sí encajan con la división del viaje del héroe propuesta por Campbell (1989). Retomaremos esta cuestión en el motivo del viaje, aunque se trata de un análisis que bien merecería un estudio aparte.

Hogares de los que huir y regresar: la casa de Pascalet, la mansión de los Pevensie, la isla de Gatz y el asteroide del Principito

En las obras francesas, el hogar de Pascalet y el Principito encarnan ese espacio ambivalente al que los niños-personaje vuelen tras su viaje iniciático. Al final de la historia de Bosco, Gatz termina siendo adoptado por la familia de Pascalet: “C’est ainsi que Gatz devint mon frère” (Bosco, 2004, p. 200). Es aquí cuando Pascalet encuentra consuelo finalmente. Recordemos que el protagonista de Bosco vive un periodo en su casa después de que Bargabot¹⁸⁵ lo rescatara de la isla, lo cual le reconduce al estado depresivo en el que se encontraba al comienzo de la historia. Cuando Gatz se presenta en la casa de Pascalet y habla con él al final del relato, ambos acuerdan quedarse en la pequeña casa de los padres de Pascalet. Y es en este momento cuando los niños-personaje encuentran la plenitud: al estar y permanecer juntos. La isla deja de ser el hogar de Gatz, aunque Hyacinthe permanece allí.

De manera análoga, el Principito también regresa al asteroide B612 para reencontrarse con su rosa después de su viaje por los planetas y por la Tierra¹⁸⁶. Por lo tanto, vemos que, al igual que sucede en *Antoñita la fantástica* y *Das doppelte Lottchen* en el apartado anterior, el hogar en las obras francesas termina siendo un espacio aliado para la protección y la seguridad de los niños-personaje. No obstante, el Principito, Pascalet y Gatz deben desarrollarse fuera de él para llegar a este estadio; deben volver a él con una lección determinada, algo que exploraremos en motivos posteriores.

En último lugar, los Pevensie también vuelven a la mansión del Profesor al final de la historia tras su aventura por el país mágico. Esto ocurre durante un día de paseo matutino, tras el vencimiento de la Bruja Blanca y su coronación como reyes y reinas de Narnia. De este modo, Lucy, Edmund, Susan y Peter encuentran un ciervo blanco en su camino y lo persiguen, llegando así hasta el armario de la casa del Profesor. Esta escena simboliza para Brown (2005, p. 244) el afán tácito de los protagonistas por volver a su casa en Inglaterra, especialmente con sus padres, pues el ciervo blanco es un animal

¹⁸⁵ Personaje adulto que empatiza con el niño en la obra, ajeno a su familia, que conoce los peligros del río y de la isla. Analizaremos su relación con Pascalet en el motivo del personaje limítrofe.

¹⁸⁶ Como veremos en posteriores capítulos, es en esta etapa cuando el Principito comprende, gracias a la relación con el zorro, que tiene una responsabilidad con su rosa y su planeta y que debe regresar a él.

mágico que concede deseos. Cuando vuelven al hogar vuelven a tener la misma edad que antes de entrar a Narnia y, cuando le cuentan lo ocurrido al Profesor, este les espeta lo siguiente: “Once a King in Narnia, always a King in Narnia. But don’t go trying to use the same route twice” (Lewis, 2000, pp. 188-189). Por lo tanto, los niños-personaje regresan al hogar después de su periplo, pero mantienen una responsabilidad y una conexión emocionales con Narnia y sus habitantes.

La construcción de hogares alternativos: el hueso del melocotón de James, el Nuevo Lummerland de Jim Knopf y la ascensión al cielo de Marcelino

Al final de las historias de Dahl, Ende y Sánchez-Silva, encontramos una tesitura muy interesante en la que los niños-personaje edifican un hogar alternativo donde poder desarrollarse.

Para comenzar, James abandona el hogar de sus tías (como analizaremos en motivos posteriores) y se embarca en un viaje iniciático con unos insectos humanizados a bordo de un melocotón gigante. Tras estas aventuras, el niño-personaje termina asentándose en Nueva York, donde vivirá en el hueso del melocotón dentro de Central Park. Este nuevo hogar, ubicado en Estados Unidos, se presenta en la historia como un lugar lleno de nuevas posibilidades, en el que James y todos los insectos “became rich and successful in the new country” (Dahl, 2007, p. 143). De este modo, el destino final de James se alinea con su progreso la historia (Tal, 2003, p. 272), por lo que el valor del nuevo hogar –Estados Unidos, lleno de felicidad y oportunidades– se sobrepone al antiguo –Reino Unido, recuerdo de un pasado tortuoso–.

En este sentido, podemos trazar una similitud sugerente con la novela de Ende si tenemos en cuenta los paralelismos que hemos subrayado antes entre Lummerland, el hogar inicial de Jim Knopf, y Reino Unido. Al final del relato, Jim consigue llegar a Kummerland y liberar a los niños secuestrados por los dragones. A su vuelta construye Nuevo Lummerland, un lugar más grande que Lummerland, para que pueda caber mucha más gente. A pesar de que la coyuntura de James y Jim son diferentes –el niño-personaje alemán sigue considerando Lummerland su hogar–, podemos señalar el afán de ambos protagonistas por construir los cimientos de un futuro más próspero, algo que nos

recuerda a las expectativas que muchos inmigrantes tenían al mudarse a Nueva York hacia la segunda mitad del siglo XX (Foner, 2008). Con la invención de Nuevo Lummerland, Jim pretende constituir unos Estados Unidos de Lummerland, abiertos a la inclusión y a los niños y sus familiares. Estos últimos son vistos como un activo para la comunidad de isleños, y se les proporciona así un espacio para llevar una vida cómoda y adecuada en Nuevo Lummerland (Braun, 2023, p. 72).

Por último, el caso de Marcelino es el más particular de todos. El protagonista español abandona su hogar, el convento, para ascender al *cielo*, donde están su madre y la Virgen María. Como analizaremos en motivos posteriores, esto tiene lugar a través de la amistad con el Jesucristo que encuentra en el desván (recordemos, espacio prohibido en el hogar), quien le concede el deseo de *ir al cielo* para conocer a su madre. Después de esta escena no sabemos qué ocurre después, puesto que es el fin de la novela, pero sí se afirma que el alma de Marcelino asciende al más allá. Sin embargo, aunque el niño-personaje de Sánchez-Silva abandone su hogar para ascender al cielo, lo cierto es que el convento, un espacio espiritual consagrado a Dios, es un lugar conectado íntimamente con la nueva realidad de Marcelino tras su muerte. El convento representaría, pues, la antesala de la vida en el cielo, es decir, la preparación previa terrenal.

Así pues, el cielo como extensión del hogar anterior –el convento– nos recuerda al proyecto de Nuevo Lummerland, ya que este también puede considerarse una suerte de prolongación del hogar previo –Lummerland–. Marcelino y Jim Knopf, por lo tanto, no rompen definitivamente con la idiosincrasia de sus hogares iniciales, sino que construyen o habitan *versiones mejoradas* de los mismos. Este hecho se desmarca del distanciamiento de James con respecto a su hogar inicial en Reino Unido, pues el niño-personaje sí logra quebrar la cultura doméstica opresiva de la casa de Tía Spiker y Tía Sponge. No obstante, puede subrayarse un interesante detalle en este sentido: aunque James viva en la ciudad de Nueva York, su nuevo hogar, su refugio, es el hueso del melocotón gigante, que procede del melocotonero de sus tías. Sobre este punto indagaremos en el motivo de la naturaleza.

e) Conclusión del motivo del hogar

En definitiva, vemos que el hogar se articula como un espacio limitante en todas las obras analizadas en esta tesis, bien a través de prohibiciones, maltrato y aburrimiento, bien a través de normas no escritas que los niños-personaje deben acatar. Se trata de un lugar regentado por adultos que no puede ni debe pertenecer a los protagonistas infantiles.

Partiendo de este gran punto en común, podemos destacar que el motivo del hogar cobra más relevancia en *Antoñita la fantástica* y *Das doppelte Lottchen*, pues su cultura doméstica termina por condicionar la actitud de las niñas-personaje. Constituye, en efecto, un espacio en el que las protagonistas pasan la mayor parte del tiempo y donde comenzarán a absorber normas (o a intentar modificarlas, como cuando Luise y Lotte convencen a sus padres para que estén juntos), normalmente atravesadas por las tareas domésticas y el recatamiento.

En segundo lugar, los hogares en las obras francesas *L'Enfant et la Rivière* y *Le Petit Prince* representan un lugar de recogimiento y seguridad para los niños-personaje una vez han completado su aprendizaje lejos de sus confines. Pascalet y Gatzö se convierten en hermanos; el Principito recupera el vínculo con su rosa. Todos ellos tienen una responsabilidad que cumplir en su hogar (incluso Pascalet siente mucho pesar por la preocupación de su tía Martine a la vuelta). Podríamos decir que este fenómeno es contrario a lo que ocurre con los hermanos Pevensie y su vuelta al hogar: la responsabilidad que ellos tienen es con respecto a Narnia, no con la mansión del Profesor en sí. El apego, digamos, que los hermanos Pevensie profesan por su hogar no es tan grande como el que tienen el Principito y Pascalet hacia sus hogares iniciales.

Es en la segunda obra británica, *James and the Giant Peach*, donde el motivo del hogar constituye el espacio más opresivo de todos, hasta el punto en el que el protagonista lo abandona para construir un nuevo hogar alejado de las normas domésticas represivas que imperaban en la casa de sus tías. La edificación de un nuevo hogar también es un hecho que observamos en la segunda obra española, *Marcelino Pan y Vino*, y en la segunda obra alemana, *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Marcelino y Jim Knopf, en efecto, retoman lo aprendido en sus hogares iniciales y terminan habitando un nuevo espacio *mejorado*, una extensión del hogar que no quebranta los cimientos de la

armonía doméstica que habían asumido desde pequeños. Esto nos recuerda a la vinculación entre niño-personaje y hogar que observamos en las otras obras españolas y alemanas, donde las niñas-personaje identifican el hogar familiar como un espacio de pertenencia y protección.

Por último, cabe resaltar que, como apuntamos en el subapartado de los hogares en la ciudad, el motivo del hogar afecta de forma distinta a niños-personaje y niñas-personaje. Antoñita, Luise y Lotte viven la carga doméstica y el conflicto con otros personajes femeninos, algo que no sucede de la misma manera con el resto de los niños-personaje analizados¹⁸⁷.

4.4. El conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos

En este apartado nos centraremos en explorar el motivo del conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos, presente en todas las obras analizadas en esta tesis. Siguiendo la propuesta metodológica de Pimentel, abordaremos este motivo como una situación de base (Pimentel, 1993, p. 220; 2012, p. 261)¹⁸⁸ a partir de la cual discurren ciertas dinámicas nocivas entre los personajes infantiles y los personajes adultos a lo largo de los textos. De este modo, el término “conflicto” apela a la disputa de intereses y de visiones que se atisba, ya *a priori*, entre el mundo adulto y el mundo infantil. Esta situación de base se desarrollará de diferentes formas en cada obra, y representa uno de los motivos troncales para la comprensión de las dimensiones simbólicas de los niños-personaje analizados.

El enfrentamiento intergeneracional adulto-infante ha sido, tradicionalmente, uno de los motivos más recurrentes en la literatura infantil europea. Tal y como observamos en la revisión contexto-literaria, la confrontación entre los niños-personaje y los personajes adultos ganó terreno a comienzos del siglo XX, encontrando su punto álgido

¹⁸⁷ No obstante, el niño-personaje más oprimido dentro de su hogar sigue siendo James. Además del maltrato físico y psicológico, también tiene que trabajar para sus tías en el jardín. Se dedica principalmente a cortar leña, una actividad asociada con la virilidad que se desarrolla en el exterior. Es aquí donde encontramos una diferencia con respecto a las tareas domésticas que deben realizar e interiorizar las niñas-personaje, pues son quehaceres relacionados con la cocina, la limpieza y el mantenimiento del hogar, siempre en un ámbito privado.

¹⁸⁸ Uno de los motivos que Pimentel ofrece como ejemplo de situación de base es, precisamente, la oposición entre padre e hijo (1993, p. 220).

después de las guerras mundiales que asolaron el continente. Muchos autores se refugiaban en la infancia para plasmar sus deseos de paz, recuperando así ese espíritu romántico de sus predecesores, como sucedió sobre todo en Francia. Estos escritores dotaron a sus niños-personaje de un sentido de justicia que chocaba dialógicamente con los perniciosos valores abanderados por los personajes adultos (Brown, 2008). Tener presente este dato contextual resulta muy importante para enfrentarnos al análisis de este apartado.

En el ámbito de la investigación académica también encontramos estudios que indagan en esta dinámica y sus relaciones de poder en las obras infantiles desde distintos enfoques (Rose, 1984; Nodelman, 2008; Nikolajeva, 2009; Gubar, 2013, 2016; Beauvais, 2015; Joosen, 2018)¹⁸⁹. De entre todos los conceptos desarrollados hasta ahora sobre el conflicto entre niños y adultos, los más interesantes de cara a nuestro análisis son los expuestos por Maria Nikolajeva (2009) y Clémentine Beauvais (2015). En primer lugar, Nikolajeva acuñó el término *aetonormativity* (*aetonormatividad*) en 2009, definiéndolo de la siguiente manera: “We can propose the concept of *aetonormativity* (Lat. *aeto*-, pertaining to age), adult normativity that governs the way children’s literature has been patterned from its emergence until the present day” (2009, p. 16). Con respecto a las relaciones entre niños-personaje y personajes adultos, Nikolajeva señala lo siguiente:

Children in our society are oppressed and powerless. Yet, paradoxically enough, children are allowed, in fiction written *by adults* for the enlightenment and enjoyment of children, to become strong, brave, rich, powerful, and independent – *on certain conditions and for a limited time*. The most important condition is the physical dislocation and the removal, temporary or permanent, of parental protection, allowing the child protagonist to have the freedom to explore the world and test the boundaries of independence. The protagonist may be placed in a number of extraordinary situations, such as war or revolution, exotic, far-away setting, temporary isolation on a desert island, extreme danger, and so on. All these

¹⁸⁹ Consúltense también el número especial *An Intergenerational Approach to Representations of Childhood and Adulthood in Children’s Literature* de la revista *Literatura Ludowa* (Deszcz-Tryhubczak, 2018). Paralelamente, durante estos años se han llevado a cabo investigaciones sobre la construcción de la edad y los problemas generacionales en la literatura infantil en la Universidad de Amberes, a cargo de la profesora Vanessa Joosen, en el marco del proyecto *Constructing Age for Young Readers (CAFYR)* financiado por la Unión Europea (2019- 2024). Véase Joosen, 2024.

conditions empower the fictional child [...] Adult normativity is subjected to scrutiny even if it is still presented as normative. (2009, p. 17).

El enfoque de Nikolajeva es muy pertinente en nuestro trabajo, puesto que guarda relación con una de las premisas e hipótesis fundamentales para el análisis del conflicto entre la infancia y la adultez en esta tesis: se trata de una situación de base que buscaría una contestación a las normas adultas que operan en los textos (la *aetonormatividad*) y, a su vez, posicionaría el valor de los personajes infantiles por encima del que adquieren los adultos en el relato.

Clémentine Beauvais retoma más adelante el término *aetonormativity* en *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature* (2015), donde explora la relación entre personajes infantiles y adultos desde una óptica existencialista. Para Beauvais, es el tiempo lo que condiciona principalmente el potencial de los niños-personaje: al tener más años por delante que los adultos *para existir*, el protagonista infantil encarnaría el arquetipo de *puer existens*, lo que ella concibe como *mighty child*. Retomemos sus palabras aquí:

What if “unrealised” time were a stronger currency than “realised” time? A currency in which the child – therefore – would be richer than the adult; more powerful in some sense. [...] The adult party, conversely, I call authoritative, that is to say the owner of a longer time past with its accumulated baggage of experience, knowledge, and therefore didactic legitimacy. What one loses in might, one gains in authority. To be mighty is to have more time left, to be authoritative is to have more time past. (Beauvais, 2015, pp. 18-19).

Con el fin de desarrollar su teoría, la académica francesa toma el ejemplo de la problemática relación entre el Principito y los personajes adultos de la obra de Saint-Exupéry. Para Beauvais, el Principito representaría el ejemplo del paso del arquetipo romántico *puer aeternus* al *puer existens*, es decir, “mighty child” en sus palabras (2015, p. 22).

Las teorías de Nikolajeva y Beauvais son un punto de partida importante para el análisis de la problemática intergeneracional a lo largo de este apartado. No solamente

partimos de una oposición a las normas del mundo adulto por parte del mundo infantil, sino que también entendemos que la relación entre personajes adultos e infantiles solo puede ser entendida en términos conflictivos¹⁹⁰. A partir de ahí, se indagará por qué estos conflictos ocurren y qué carga simbólica encierran para el desarrollo de los niños-personaje. Para ello nos serviremos del término *aetonormativity* de Maria Nikolajeva, que retomaremos para explicar en cada subapartado cómo los personajes adultos tratan de imponer su normatividad en las obras en detrimento de los deseos de los niños-personaje.

Tal y como hemos introducido al principio del apartado, el motivo del conflicto adulto-infantil está presente en todas las obras, pero en cada una de ellas emana de formas distintas. Se observan, no obstante, ciertas similitudes en lo que respecta a las dinámicas de acción y sus efectos en los niños-personaje; de este modo, mientras que en algunas obras el conflicto gira en torno a la intransigencia de la autoridad adulta, en otros textos el conflicto va más allá y refleja el atentado directo contra la integridad de los pequeños protagonistas. Por esta razón procederemos al análisis dividiendo el motivo en dos ejes principales: la incomprensión y la degradación.

En primer lugar, la incomprensión tiene que ver con la ausencia de empatía hacia la naturaleza infantil por parte de los personajes adultos. Esto desemboca en dos acciones principales: la indiferencia y la burla (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, *Antoñita la fantástica* y *Le Petit Prince*) y el ejercicio de autoridad (*Marcelino Pan y Vino* y *L'Enfant et la Rivière*). En segundo lugar, el otro eje de análisis, la degradación, recoge aquellas conductas agresivas, tanto físicas como psicológicas, que representan un peligro real para la seguridad de los niños-personaje por parte de los personajes adultos. Aquí se crean, a su vez, dos escenarios posibles: el enfrentamiento (*Das doppelte Lottchen* y *The Lion, the Witch and the Wardrobe*) y el atentado físico (*James and the Giant Peach*, *L'Enfant et la Rivière* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*).

¹⁹⁰ Esta premisa se distancia, por ejemplo, del *kinship model* propuesto por Gubar (2013, 2016), en el que se contempla la posibilidad de que los personajes adultos e infantiles puedan llegar a un entendimiento mutuo al tratar de encontrar aquellos “puntos humanos” en común. Este modelo podría considerarse en lo que respecta a la relación entre los niños-personaje y el personaje limítrofe en nuestra tesis, es decir, el único personaje adulto que empatiza con los protagonistas infantiles en el relato. Indagaremos sobre ello en su motivo correspondiente.

Así pues, esta propuesta de división de análisis del conflicto adulto-infantil articulará el esqueleto del presente apartado, aunque cada uno de sus subapartados contará con otras subdivisiones para desmenuzar correctamente el cotejo del motivo en las obras analizadas.

4.4.1. La incompreensión

Como hemos establecido anteriormente, hay obras en las que los personajes adultos ignoran y rechazan los deseos e inquietudes de los niños-personaje. En estos casos, debido a una indiferencia hacia las particularidades del mundo infantil, el mundo adulto tratará de imponer su propia realidad, es decir, su *aetonormatividad*, al desoír las necesidades o características de los niños-personaje, desechar la vía dialectal e instaurar su voluntad a través del poder.

La incompreensión puede ramificarse, a su vez, en dos escenarios más concretos. El primero de ellos es la indiferencia y la burla, presentes en el conflicto entre Antoñita, el Principito, Jim Knopf y los personajes adultos que rodean a cada uno de ellos. De este modo, los personajes adultos de la protagonista de Casas tratan a la niña-personaje desde la superioridad moral, proyectando en ella un rol sumiso. El Principito también experimenta esta suerte de relación problemática con los personajes adultos de los planetas durante su viaje, pues ignoran los deseos del protagonista por hacer nuevos amigos. Por último, en el caso de Jim Knopf la indiferencia por parte del mundo adulto la abandera específicamente el personaje del rey Alfons der-Viertel-vor-Zwölfte, que considera al pequeño protagonista un “medio súbdito” solo por ser niño.

Además de la indiferencia y la burla, el segundo escenario dentro de la incompreensión es el ejercicio de autoridad. En este punto analizaremos el conflicto que se produce entre, por un lado, Pascalet y su familia, y, por otro, Marcelino y los frailes. Este aspecto ya se exploró en el motivo de la familia y los hogares; sin embargo, aquí lo retomaremos para indagar las dimensiones simbólicas que adquiere el conflicto intergeneracional en las obras y relacionarlo con el análisis de su desarrollo con respecto a los demás textos.

a) La indiferencia y la burla hacia Antoñita, el Principito y Jim Knopf

En las obras de Casas, Ende y Saint-Exupéry el paralelismo más sugerente lo encontramos en los apodos que reciben los niños-personaje por parte de los personajes con los que se inicia el conflicto. Estos apodos pueden clarificar muy bien de qué manera el mundo adulto choca con las particularidades y deseos de los pequeños protagonistas en cada obra, como veremos a continuación.

Los apodos que los personajes adultos otorgan a los niños-personaje

En primer lugar, en *Antoñita la fantástica* los personajes adultos acusan a Antoñita de vivir ajena a la realidad¹⁹¹ y de interesarse solamente por cuestiones relacionadas con la imaginación y las travesuras. Por esta razón le otorgan el apelativo “fantástica”. Así nos lo introduce la protagonista al comienzo de la historia:

A mí no me importa nada que me digan que soy eso [fantástica], al contrario; yo creo que en el fondo me gusta, y muchas veces me pongo a reír por dentro, que es una cosa que me da mucho gusto, porque no se entera nadie más que yo. Así que por fuera estoy tan seria y hasta pongo cara de tonta, que me sale muy bien, cuando oigo decir a las amigas de mamá que se creen tan ocurrentes: –¡Ay, qué Antoñita tan fantástica! ¡Esta criatura tiene demasiada imaginación! – decía el otro día la señora de Manzanillo, como si ella entendiera más que nadie en el mundo de imaginaciones, que es tan difícil. (Casas, 2000, p. 7).

Esta situación permite a Antoñita abrir un interesante juego entre *parecer tonta* y, al mismo tiempo, darse cuenta de las dinámicas –a su parecer, absurdas y aburridas– que llevan a cabo los personajes adultos de su alrededor:

Ellas se creen que me hacen rabiar con decirme que no vivo en la realidad y que si soy tonta; y no saben las pobres que las tontas son ellas, porque lo más aburrido

¹⁹¹ Una realidad que, recordemos, estaba dominada por el franquismo y el trauma posbélico en España.

del mundo para mi gusto es precisamente la realidad esa que dicen todos (Casas, 2000, pp. 7-8).

De este modo, los personajes adultos asumen que la visión del mundo de Antoñita no tiene nada que ver con lo que ellos consideran la realidad: no es una visión seria, importante, rigurosa, útil, sino que solo pertenece al universo de la fantasía, por lo que en ellos no despierta respeto alguno. Ningún personaje adulto, además, pregunta directamente a Antoñita por sus inquietudes; asumen el valor de sus acciones según su lógica adulta. Este conflicto intergeneracional se presenta ya desde el comienzo de la novela a través de la ingenuidad infantil de la protagonista (Sotomayor Sáez, 2007, p. 242) y condiciona la cotidianidad de Antoñita (Uría Ríos, 2004).

Paralelamente, y atendiendo ahora a la obra de Saint-Exupéry, el Principito recibe un total de tres apodos durante su viaje por los planetas de los personajes adultos: súbdito, embajador, admirador y explorador¹⁹². Como también ocurre con el apodo de Antoñita, estos apelativos obedecen únicamente al punto de vista de cada adulto. De hecho, y como veremos a continuación, ninguno de los personajes adultos pregunta al Principito por su nombre o su origen, sino que directamente le asignan una determinada etiqueta según su percepción individual.

Cuando el Principito abandona su asteroide B612 y aterriza en el planeta del rey, este le recibe de la siguiente manera: “‘Ah! Voilà un sujet!’ , s’écrit le roi quand il aperçut le petit prince. Et le petit prince se demanda: ‘Comment peut-il me reconnaître puisqu’il ne m’a encore jamais vu!’” (Saint-Exupéry, 1999, p. 41). Después, el rey comienza a ordenarle acciones sin sentido, hasta que el Principito se cansa de esa dinámica absurda y le dice que quiere marcharse. En este punto, tras instarle a que no lo hiciera, el rey accede y decide nombrarle su embajador: “‘Je te fais mon ambassadeur’, se hâta alors de crier le roi. Il avait un grand air d’autorité” (Saint-Exupéry, 1999, p. 45).

El Principito llega en segundo lugar al planeta del vanidoso, que piensa instantáneamente que el niño-personaje aterriza en su planeta solo para admirarle: “‘Ah! Ah! Voilà la visite d’un admirateur!’ s’écrit de loin le vaniteux dès qu’il aperçut le petit

¹⁹² En la obra original se emplean los siguientes términos: *sujet*, *ambassadeur*, *admirateur* y *explorateur*.

prince. Car, pour les vaniteux, les autres hommes sont des admirateurs” (Saint-Exupéry, 1999, p. 46). Como el rey, el vanidoso también da órdenes al Principito; en este caso, le pide que choque sus manos para aplaudirle y sentirse así admirado. También pregunta al niño-personaje si este “le admira mucho”, a lo que el Principito, sin saber qué responder, hace un gesto afirmativo. Esta dinámica también le resulta absurda al Principito, por lo que decide irse a otro planeta.

Después de visitar los planetas del bebedor, el hombre de negocios y el farolero – y justo antes de aterrizar en la Tierra–, el Principito llega al asteroide del geógrafo, que se encarga de otorgarle al protagonista su cuarto y último apodo: “‘Tiens! Voilà un explorateur!’ s’écria-t-il quand il aperçut le petit prince” (Saint-Exupéry, 1999, p. 57). El geógrafo está especialmente interesado en que el Principito le detalle su país de origen; de este modo, podría apuntar todas sus peculiaridades en los libros de geografía¹⁹³.

De forma paralela, e introduciendo la obra de Michael Ende en el análisis, Jim Knopf recibe el apodo “medio súbdito”¹⁹⁴ por parte del rey de Lummerland Alfons der Viertel-vor-Zwölfte. Conviene aclarar, no obstante, que Jim solo alcanza esta *condición* cuando crece y se convierte en un niño; al ser bebé ni siquiera es considerado medio súbdito. No obstante, cuando Jim Knopf llega a Lummerland por medio de un paquete, para el rey Alfons ya es un súbdito potencial: “‘Vielleicht ist es ein Irrtum, vielleicht ist es aber auch kein Irrtum. Wenn es kein Irrtum ist, dann habe ich ja noch einen Untertanen! Einen Untertanen, von dem ich gar nichts weiß! Das ist sehr, sehr aufregend!’” (Ende, 2004, p. 12).

En este punto podemos establecer un evidente analogismo entre el personaje del rey en *Le Petit Prince* y en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, ya que el Principito y Jim son, para ellos, súbditos sobre los que gobernar. Ambos personajes adultos ejercen una indiferencia absoluta hacia la personalidad de los niños-personaje, y tampoco atienden a sus particularidades como infantes. Todo ello podemos sintetizarlo en un

¹⁹³ A partir de entonces, el Principito describe con entusiasmo la flor de su planeta, pero el geógrafo le espeta que su flor es efímera y que él solo puede escribir “cosas eternas” (Saint-Exupéry, 1999, p. 58). Cuando el niño-personaje aprende el significado del adjetivo “efímero” y cae en la cuenta de que su flor puede desaparecer, decide continuar su viaje; es ahí cuando, por recomendación del geógrafo, visita la Tierra.

¹⁹⁴ Halber *Untertan* en la obra original.

extracto de la novela de Saint-Exupéry sobre la incredulidad del Principito hacia los valores del personaje del rey: “Il ne savait pas que, pour les rois, le monde est très simplifié. Tous les hommes sont des sujets” (1999, p. 41). La cuestión de los personajes de los reyes, el poder y la tiranía será retomada más adelante en este apartado.

La contestación contra la *aetonormatividad* a través de las acciones y las reflexiones

Los apelativos que los personajes adultos otorgan a Antoñita, el Principito y Jim Knopf dejan clara una de las premisas más importantes acerca del conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto en estas obras: los niños-personaje no eligen el tipo de relación que desean mantener con los personajes adultos, sino que son estos últimos quienes sentencian los principios no escritos de la dinámica adulto-infantil sin dar lugar a la negociación. Los niños-personaje han de acatar estas reglas de conducta, aunque sus aspiraciones individuales disten totalmente de lo que se espera de ellos desde el mundo adulto.

La incompreensión hacia las particularidades y ambiciones de cada niño-personaje, que deriva en una negación de la propia identidad infantil a través de apodos y burlas, despierta en cada uno de los pequeños protagonistas una reacción determinada. Esta reacción, además de alimentar el conflicto intergeneracional, hace desmembrar gradualmente la lógica del mundo adulto, esa *aetonormatividad* que los personajes adultos pretenden establecer en cada obra. Por ejemplo, aquello que caracteriza las reacciones del Principito dentro del conflicto en cada planeta es la retórica. Ante los razonamientos totalitarios y circulares de los personajes adultos, el niño-personaje formula preguntas desde su óptica infantil, dando paso a un diálogo socrático en el que los argumentos adultos van desarticulándose en favor de los del Principito (Mourier, 2001, p. 46)¹⁹⁵. En el asteroide del vanidoso, por ejemplo, encontramos la siguiente escena:

¹⁹⁵ Retomemos aquí las palabras exactas de Mourier: “Toutes les questions posées aux grandes personnes des planètes visitées fonctionnent comme l’ironie socratique interrogeant en feignant d’ignorer la réponse et mènent l’interlocuteur à des conclusions contradictoires ou consternantes” (2001, p. 46).

- Qu’est-ce que signifie “admirer”?
- “Admirer” signifie reconnaître que je suis l’homme le plus beau, le mieux habillé, le plus riche et le plus intelligent de la planète.
- Mais tu es seul sur ta planète!
- Fais-moi ce plaisir. Admire-moi quand même! (Saint-Exupéry, 1999, p. 48).

Las insistentes preguntas del Principito van evidenciando así la absurdidad del juicio adulto. Esto resulta aún más notorio en el planeta del bebedor, quien le asegura al Principito que “bebe para olvidar”:

- Pour oublier quoi? s’enquit le petit prince qui déjà le plaignait
- Pour oublier que j’ai honte, avoua le buveur en baissant la tête.
- Honte de quoi? s’informa le petit prince qui désirait le secourir.
- Honte de boire! acheva le buveur qui s’enferma définitivement dans le silence. (Saint-Exupéry, 1999, pp. 48-49).

De este modo, el Principito y los personajes adultos de los planetas van adentrándose en una vorágine dicotómica en la que el pensamiento del niño-personaje se distancia progresivamente de los valores adultos. Esta situación llega a su culmen en el momento en que el protagonista visita el planeta del hombre de negocios y le pregunta por qué cuenta las estrellas para poseerlas, algo que el Principito no logra comprender:

- Non, mais je puis les placer en banque [les étoiles].
- Qu’est-ce que ça veut dire?
- Ça veut dire que j’écris sur un petit papier le nombre de mes étoiles. Et puis j’enferme à clef ce paper-là dans un tiroir.
- Et c’est tout?
- Ça suffit!
- C’est amusant, pensa le petit prince. C’est assez poétique. Mais ce n’est pas très sérieux. Le petit prince avait sur les choses sérieuses des idées très différentes des idées des grandes personnes. (Saint-Exupéry, 1999, p. 52).

Las conclusiones que el Principito va extrayendo de los diálogos con los personajes adultos pueden verse más claramente cuando visita el planeta del farolero – el penúltimo

asteroide antes de llegar a la Tierra. A pesar de que tampoco comprenda su trabajo, el niño-personaje hace la siguiente reflexión al compararlo con los personajes anteriores que ha conocido: “Cependant c’est le seul qui ne me paraisse pas ridicule. C’est, peut-être, parce qu’il s’occupe d’autre chose que de soi-même. [...] Celui-là est le seul dont j’eusse pu faire mon ami” (Saint-Exupéry, 1999, p. 57). Si el Principito se plantea mínimamente hacerle su amigo es porque el farolero es, en efecto, el único personaje de los planetas que no le parece egoísta, como los demás. De esta manera, el Principito va creando para sí mismo una determinada idea acerca del mundo adulto, la cual se solidifica a medida que abandona cada asteroide: “‘Les grandes personnes son décidément bien bizarres’, se dit-il simplement en lui-même durant son voyage” (Saint-Exupéry, 1999, p. 48). El niño-personaje comienza a observar al mundo adulto desde la otredad, percibiéndola como extraña, incomprensible y hermética.

En este punto resulta muy interesante trazar un puente con la obra de Casas, pues observamos varias similitudes en los pensamientos de Antoñita y el Principito hacia el universo adulto. Obsérvese la semejanza entre las afirmaciones de ambos niños-personaje cuando reflexionan sobre los personajes de su alrededor: “Les grandes personnes sont tout à fait étranges” (Saint-Exupéry, 1999, p. 48); “Les grandes personnes sont décidément tout à fait extraordinaires” (Saint-Exupéry, 1999, p. 53); “Luego dicen que si tengo fantasía, pero es que en la vida pasan cosas rarísimas” (Casas, 2000, p. 9); “¡Verdaderamente que las personas mayores son de risa!” (Casas, 2000, p. 17). Con respecto a la imaginación, una característica que, como vimos anteriormente, los personajes adultos recriminan constantemente a Antoñita, podemos observar lo siguiente en esta afirmación del Principito: “Les hommes manquent d’imagination. Ils répètent ce qu’on leur dit” (1999, p. 68). Paralelamente a ello, Antoñita clama lo siguiente cuando comparte una reflexión sobre una marca de pintura en la pared que los personajes adultos quieren eliminar a toda costa: “Cerrando un poquito los ojos parecen enteramente la cabeza de un dragón. Pero la gente mayor no se fija en nada” (Casas, 2000, p. 31).

Antoñita y el Principito, además de compartir reflexiones similares sobre el hermetismo de los personajes adultos y su falta de imaginación, también tienen en común la predisposición hacia una disociación progresiva entre el mundo adulto y el mundo infantil. De este modo, mientras que el protagonista de Saint-Exupéry aplica la retórica socrática para distanciarse de los personajes de los planetas, Antoñita hace lo propio

tratando de ridiculizar los comentarios de ciertos personajes adultos que, sirviéndose del privilegio que les otorga pertenecer al mundo “de los mayores”, le hablan constantemente desde la superioridad moral.

Así pues, observamos que Antoñita muestra un fuerte carácter ante determinadas situaciones conflictivas con personajes adultos. Por ejemplo, cuando va a al pueblo de Nicerata coincide muchas veces con Epifanio, un hombre que suele molestar con sus ocurrencias ingratas:

Tuve que quedarme oyendo las tonterías del Epifanio, que siempre se está metiendo conmigo.

—Oye, Nicerata —dijo, guiñando un ojo a los que tenía alrededor—: Tú dirás cuándo nos casamos.

Y luego, el muy imbécil, se puso a mirarme a mí muy satisfecho de su ocurrencia. ¡Huy, qué a gusto le hubiera dado una pedrada en la cabeza! —¡Qué pena ser de Madrid! —pensé con tristeza—. Porque esas cosas no las pueden hacer más que los de pueblo.

De modo que lo único que le contesté con mucha rabia fue que la chacha se casaría con él cuando las ranas críen pelo. Y después de darle un empujón que casi le tiro, eché a correr hacia las eras. (Casas, 2000, p. 115).

Esta clase de contestaciones suelen ser más habituales cuando Antoñita se relaciona con personajes adultos masculinos que viven fuera de Madrid. Por ejemplo, así responde al comentario de un bilbaíno cuando va con Nicerata de vacaciones al País Vasco:

—Esto no lo tenéis en Madrid, ¿eh, chavales? —dijo de repente el viejo metementodo, que era más antipático que nadie.

Tanta rabia me dio, que, sin poderme contener, le contesté con mucho raspe:

—¡Tampoco tienen ustedes la Puerta del Sol!

¡Dios mío, qué risa les dio a todos! Hasta las gallinas cacareaban de risa, y yo, roja de vergüenza y de muy mal humor, me puse a mirar hacia el suelo, haciendo ver que se me había perdido un botón. (Casas, 2000, p. 75).

En Madrid, dentro de su círculo más cercano, la niña-personaje también vive momentos tensos con otros personajes adultos; especialmente con su madre, que es quien más le recrimina su comportamiento “poco adulto”. En este sentido, Uría Ríos (2004, p. 87) destaca la ausencia de empatía de Antoñita hacia su madre, la cual, a su vez, debe asumir la carga mental de los cuidados y la responsabilidad de la educación de la niña-personaje, como señalamos en el apartado de la familia. Esta dinámica da lugar a ciertas hostilidades entre ambas:

Desde que tuve las anginas resulta que me he vuelto malísima; ¡fijaos qué cosas! Sobre todo dice mamá que soy una contestona terrible y que todo el santo día solo estoy pensando en hacer travesuras.

—¡Tienes muy poco fundamento, Antoñita! —me regañó el otro día, cuando me pescó pintando la sillita de mi llorón con su esmalte de uñas.

—¡Jesús, María y José! —le dije, recogiendo todo—. ¡Habría que haber visto el fundamento que tenías tú a mis años! (Casas, 2000, p. 168).

Aquí apreciamos, de nuevo, la problemática relación que Antoñita mantiene con los personajes adultos femeninos de su entorno doméstico, como ya analizamos en el motivo de los hogares.

En la esfera pública, sin embargo, la niña-personaje tiene más conflictos con personajes adultos masculinos; muchos de los cuales tratan de ridiculizar a Antoñita por su condición de niña. Otros, además, atacan directamente el círculo más cercano de la protagonista (su ciudad, su cuidadora Nicerata) a través de comentarios simplistas y misóginos. Esto desata la furia de la niña-personaje, lo cual, a su vez, provoca la risa de otros personajes adultos que tachan las respuestas de Antoñita de “ocurrencias”.

Al no recibir la comprensión de ningún personaje adulto (exceptuando Nicerata en algunas ocasiones, como veremos en el motivo del personaje limítrofe), Antoñita va aprendiendo que, en realidad, quejarse de la lógica adulta delante de las “personas mayores” no le resulta útil. Esto, sumado a las reprimendas que vive en su casa por parte de los personajes femeninos, la lleva a desarrollar de forma interna un lado más rebelde que ha de ocultar y que la acompaña en sus pensamientos:

“¡Estoy harta de obedecer tonterías y manías!”, decía la otra Antoñita, la mala, que la conozco muy bien. [...] ¡Qué horror, qué manera de hablar! Si la hubiera oído mamá... Menos mal que a esta Antoñita tan rebelde y tan mal educada no la oigo más que yo. Nadie sabe que existe. (Casas, 2000, p. 61).

Por lo tanto, en Antoñita observamos un proceso doble en el que, por un lado, se niega a aceptar la *aetonormatividad* impuesta en la esfera privada y pública y protesta enérgicamente contra ello; por otro, se abre paso a la autocensura al identificar su lado “malo” con otra Antoñita, iniciándose así un intento de desdoblamiento muy interesante¹⁹⁶.

Así pues, es en el seno de sus reflexiones donde Antoñita deshace la lógica adulta y reivindica su visión infantil de la realidad; esto también lo vimos en sus conclusiones con respecto al serio carácter adulto, donde abrimos un diálogo con aquellas realizadas por el Principito. De este modo, comprendemos mejor las dimensiones del conflicto adulto-infantil a través de los pensamientos de Antoñita, en los cuales se desmarca del comportamiento de los personajes adultos que la rodean, como sucede en esta escena:

Me tiré de la cama con tanta prisa, que lo primero que hice fue meterme una espina en el pie [...], pero como encima me iban a regañar y a llamar locatis, porque ya sabéis lo injusta que es la gente mayor, pues lo que hice fue callarme lo de la espina. (Casas, 2000, p. 59).

Otro ejemplo de ello es cuando, en la época navideña, Antoñita cree que una figura del Niño Jesús le había sonreído solo a ella¹⁹⁷ y lo ve como un milagro: “Pero al cabo de un rato me callé y ya no hablé más de ello, porque me di cuenta de que nadie me entendería y, además, me llamarían fantástica” (Casas, 2000, p. 181).

¹⁹⁶ La presencia de este intento de desdoblamiento resultaría necesaria para justificar el lado rebelde de Antoñita, y enseñar así a las jóvenes lectoras que estas respuestas y pensamientos tan osados no deben formar parte de las actitudes que se esperan de una niña pequeña. Sin embargo, resulta extremadamente interesante el hecho de que esta cuestión esté incluida explícitamente en la obra, puesto que, además de magnificar la distancia de valores con el mundo adulto, da cabida y valor al punto de vista infantil en una época en la que la infancia no tenía la palabra. No obstante, este proceso de desdoblamiento no se culminará en el texto de Casas; como obra infantil aceptada y publicada por la censura eclesiástica (aunque con reservas, como veremos más adelante en el capítulo dedicado a la memoria cultural), en *Antoñita la fantástica* terminan primando los valores relacionados con el recato y el decoro impuestos al sexo femenino en la época franquista, como seguiremos explorando a lo largo de esta tesis.

¹⁹⁷ El aspecto religioso de la obra de Borita Casas se retomará y explorará en el motivo de la religión.

Por otra parte, en el caso de Jim Knopf sí observamos el fenómeno de la autocensura de forma más clara, puesto que el niño-personaje ni confronta directamente al rey Alfons, ni comparte reflexiones sobre su estrepitosa lógica adulta. Por el contrario, Jim termina asumiendo que su papel en Lummerland es, precisamente, el asignado por el personaje adulto que gobierna la isla. Así pues, cuando el rey Alfons decide que la locomotora Emma debe irse de Lummerland porque “ya no caben más súbditos” y Jim quiere irse con ella y Lukas fuera de la isla, el protagonista de Michael Ende comprende que no puede rebelarse contra la autoridad adulta imperante. Además, Jim también es consciente de que no puede explicarle su huida a la señora Waas, a la que considera su madre. Por lo tanto, Jim Knopf vive un proceso de aceptación en el que se da cuenta de cuál es su verdadera posición dentro de Lummerland:

Und als er das überlegt hatte, wurde es ihm so furchtbar wehmütig ums Herz, dass er am liebsten geweint hätte oder in die Küche gelaufen wäre, um Frau Waas alles zu erzählen. Doch dann dacht er wieder an die Worte, die Lukas ihm zum Abschied gesagt hatte, und da wusste er, dass er schweigen musste. Aber es war scher, beinahe zu schwer für jemanden, der erst ein halber Untertan war. (Ende, 2004, p. 26).

No obstante, Jim Knopf, habiendo asimilado su condición de medio súbdito, revoca la lógica del rey Alfons a través de una decisión que tomará él mismo: en lugar de quedarse en Lummerland y permitir que la locomotora Emma se marche por decisión única del rey, el niño-personaje idea un plan alternativo: partir en viaje con la locomotora y Lukas el maquinista. De esta forma, el protagonista de Ende logra desmontar parcialmente la *aetonormatividad* del rey Alfons al rechazar lo que el personaje adulto había estipulado para él: quedarse en Lummerland, convertirse en un súbdito completo y estar supeditado a las órdenes del rey. El conflicto adulto-infantil sienta las bases de un cambio en las dinámicas de Jim Knopf con los personajes que lo rodean, facilitando así el comienzo de la aventura y el posterior descubrimiento de su identidad, como veremos más adelante.

Breve recapitulación

En definitiva, vemos cómo la indiferencia del mundo adulto hacia el mundo infantil en las obras de Borita Casas, Antoine de Saint-Exupéry y Michael Ende

desencadena una serie de reacciones en los niños-personaje que sacuden el conflicto a lo largo de las obras y evidencian y revocan la *aetonnormatividad* en cada una de ellas de diferentes formas. De esta manera, hemos visto cómo el Principito utiliza la dialéctica socrática para separarse ideológicamente de los personajes adultos (Mourier, 2001), que se muestran como arquetipos de valores mundanos que nada tienen que ver con la amistad que él busca en cada planeta. Se nos presenta una ridiculización de los valores que gobiernan el mundo adulto: el abuso de poder, la vanidad, los vicios, la esclavitud del trabajo, la quietud, las posesiones (Ramírez Ortiz, 2014). El mundo infantil del Principito abanderaría, pues, la inocencia y la pureza frente a la corrupción adulta; el desmonte dialéctico de estas cuestiones y la huida del Principito de cada planeta contribuiría a su imagen de *enfant romantique*¹⁹⁸ en la obra de Saint-Exupéry.

Por otra parte, los personajes de Antoñita y Jim Knopf no son la materialización de la idea romántica de la infancia, como sí puede serlo el Principito; sus actitudes y aspiraciones nos recuerdan más a la realidad infantil extraliteraria, la cual articula el sentido de las obras y privilegia el punto de vista infantil frente al adulto. Antoñita, al igual que el niño-personaje de Saint-Exupéry, deshace la lógica “de los mayores” a lo largo de sus reflexiones, en las que defiende la supremacía de las cuestiones infantiles (la imaginación, la fantasía, la alegría, los juegos) en detrimento de las cuestiones adultas (la seriedad, la hipocresía, la intromisión). Los personajes adultos de la obra de Casas no son arquetipos como los que encontramos en la obra francesa, pero ejemplifican muy bien el conjunto de actitudes tradicionalmente nocivas del mundo adulto perteneciente a la realidad extraliteraria española: el tratamiento de la infancia como una etapa esencialmente inferior a la adulta; la ridiculización de los argumentos infantiles, que son vistos como ocurrencias divertidas; la falta de adaptación de los espacios y conversaciones adultas ante la presencia infantil.

Por último, el rey Alfons sí encaja en el perfil arquetípico del personaje del rey en *Le Petit Prince*, y ambos comparten una particularidad: a pesar de abanderar el despotismo, no son personajes malévolos que angustian y aterrorizan a los niños-

¹⁹⁸ En palabras de Ravoux, el Principito “découvre le caractère insolite du monde: les gens sérieux, les personnes pressées, les amateurs d’abstractions, les affolés de la vitesse, les déracinés, les obsédés du pouvoir, les bureaucrates qui ont muré leurs fenêtres, les individus qui se contentent des artifices, le monde de la technique et des machines qui abîment l’homme et la terre au lieu de les servir” (2008, pp. 65-66).

personaje. Tampoco los obligan a actuar de una determinada manera. Su razonamiento y argumentos, tan pobres como ilógicos, son el reflejo del sinsentido de la *aetonormatividad* que ambos monarcas intentan aplicar en su pequeña parcela de poder. Para fortalecer este despropósito, Saint-Exupéry y Ende recurren a la caricaturización y la ridiculización de estos monarcas a través de ilustraciones y descripciones en ambas obras. En contraste, el Principito y Jim Knopf brillan por su racionalidad, ímpetu, desinterés y humanismo; es así como la *aetonormatividad* de estos personajes adultos queda desmembrada y absorbida por la lógica infantil¹⁹⁹. Para visualizar de forma más clara este argumento, podemos atender a las ilustraciones del rey de *Le Petit Prince* y del rey Alfons de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, presentadas en el anexo 1 de esta tesis²⁰⁰.

b) El ejercicio de la autoridad hacia Marcelino y Pascalet

El núcleo del conflicto adulto-infantil en las obras de Sánchez-Silva y Bosco se encuentra principalmente en la autoridad que los personajes adultos ejercen dentro de los límites de los espacios dominados por ellos mismos. Esto tiene que ver con la prohibición que recae sobre los deseos de los niños-personaje, como ya señalamos en los motivos de los hogares, la orfandad y la familia: mientras que a Marcelino no se le permite subir al desván, a Pascalet no le dejan bajar al río. Esta situación prohibitiva desencadena la desobediencia de los protagonistas y, en consecuencia, la contestación a la *aetonormatividad* en ambas obras.

La prohibición del objeto deseado a los niños-personaje

Como ya adelantamos en motivos anteriores, la autoridad adulta en *Marcelino Pan y Vino* y *L'Enfant et la Rivière* no estaría marcada por una malevolencia de los personajes adultos, sino que vendría condicionada más bien por el deseo de protección hacia el peligro. Tanto para los frailes como para los padres de Pascalet hay una serie de

¹⁹⁹ Ciertamente, el cotejo de estos paralelismos entre las novelas de Antoine de Saint-Exupéry y Michael Ende abren la puerta a un estudio individual y exhaustivo en el que se siga explorando acerca de la caricaturización de ambos personajes monarcas y la reacción de los niños-personaje ante sus órdenes y formas de proceder.

²⁰⁰ Aunque las ilustraciones no formen parte activa del análisis temático, su inclusión y apreciación sirven para esclarecer las conclusiones de ciertos motivos a nivel visual, como ocurre en este caso.

límites que los niños-personaje no deben traspasar bajo amenaza de una consecuencia terrible: caerse por las escaleras hacia el desván o ser secuestrado por los *Bohémiens* más allá del río, principalmente.

Lo cierto es que el conflicto adulto-infantil en las obras de Sánchez-Silva y Bosco, en lo referido a la relación entre los niños-personaje y sus familias, puede no ser tan contundente como en otras obras analizadas en las que también existe una prohibición. Sin embargo, en este punto podemos retomar el fenómeno de los apodos y adjetivos peyorativos para hilar la comparación con el análisis del conflicto en las obras de Casas, Saint-Exupéry y Ende desarrollado en el subapartado anterior.

Resulta curioso observar que es el propio Marcelino quien otorga determinados apodos a los personajes adultos en la obra de Sánchez-Silva, algo contrario a la dinámica imperante en las demás obras analizadas hasta ahora. De esta forma, el Padre Superior se convierte en “el Padre”; el fraile enfermo, en “fray Malo”; el portero nuevo, en “fray Puerta”; fray Bernardo, el que decidió bautizar a Marcelino, recibe el apodo de “fray Bautizo” y, finalmente, el hermano que preparaba los primeros alimentos de Marcelino cuando era bebé es “fray Papilla”. La respuesta de los personajes adultos dista mucho del enfado, y recogen con cariño el ingenio de Marcelino:

Los frailes no podían enfadarse con Marcelino porque no solo le querían como ya hemos dicho, sino que recibían gran contento de las ocurrencias del chico, que celebraban a veces con buenas risotadas. Especialmente el padre enfermo gustaba de oírse llamar “fray Malo”. (Sánchez-Silva, 2003, p. 19).

Este hecho, además de reforzar la relación fraternal entre Marcelino y los frailes, indicaría que el niño-personaje puede gozar de más libertad de expresión en la relación adulto-infantil que Antoñita, el Principito o Jim Knopf.

Paralelamente, en la novela de Henri Bosco no encontramos apodos por parte de la familia de Pascalet hacia el niño-personaje, pero sí contamos con ciertos adjetivos peyorativos por parte de Tía Martine hacia el protagonista cuando este desobedece las normas establecidas por el padre. Por ejemplo, cuando Pascalet escapa por primera vez hacia el río y vuelve porque tiene miedo, su tía lo recibe de la siguiente forma: “Vagabond!

Pied-noir! Gratte-chemin! [...] Chenapan! Tu as de la chance que Tante Martine soit faible pour ce petit gredin de Pascalet!” (Bosco, 2004, pp. 26-27). Más adelante, cuando Pascalet regresa de su aventura por las islas gracias a Bargabot, esto es lo que Tía Martine le espeta: “Petoulet! Vagant! Courrentille!” (Bosco, 2004, pp. 142). Sin embargo, como ya subrayamos en motivos anteriores, Tía Martine es mucho más permisiva que el padre de Pascalet, y ella solamente se limita a cumplir las órdenes establecidas por él durante su ausencia. De hecho, a pesar de la reprimenda que le da a Pascalet después de escaparse, siempre le prepara una buena comida y se preocupa de su estado de salud.

No obstante, a pesar de que los personajes adultos que rodean a Pascalet y Marcelino parecen ser, *a priori*, más flexibles que los personajes analizados en las obras de Casas, Saint-Exupéry y Ende, tampoco se percibe en ellos un atisbo de acercamiento y comprensión hacia el mundo infantil y las inquietudes particulares de los protagonistas. Por ejemplo, cuando Pascalet y Marcelino experimentan una soledad exacerbada al no tener más compañía que la de sus familias²⁰¹, ninguno de estos personajes adultos se interesa realmente por cambiar la situación de los niños-personaje. Además, tampoco parece haber un interés real por comprender por qué los niños-personaje quieren explorar impetuosamente esos lugares prohibidos.

La contestación contra la *aetonormatividad* a través de la desobediencia

Como hemos visto hasta ahora, la *aetonormatividad* va instaurándose en las obras de Bosco y Sánchez-Silva a través de la autoridad limitadora de los adultos. Los niños-personaje, a su vez, no pueden acceder ni al diálogo ni a la negociación de estas normas; se abre así una dicotomía entre el espacio gobernado por el mundo adulto y el espacio deseado por los niños-personaje. En este sentido, y en palabras de Stefana Squatrito (2020b), se abren dos universos simbólicamente diferenciados:

Entre ces deux univers, toujours chargés, dans l’œuvre de Bosco, de valeurs symboliques très différentes, il n’y a qu’un portail, un sentier ou un pont qui

²⁰¹ Recordemos la tristeza de Pascalet al no poder ir más allá del río o la desidia de Marcelino al no poder tener como amigo a otro niño de su edad.

incarnent très bien ce que Gaston Bachelard appela “la dialectique du dehors et du dedans” (p. 52).

Esta afirmación sobre la novela de Bosco también podría ser aplicable al texto de Sánchez-Silva, pues, a pesar de que lo que hay al otro lado de la escalera prohibida es un desván, será allí donde Marcelino conozca a Jesucristo para ascender al cielo y dejar la vida en la Tierra.

Así pues, la desobediencia a las normas y la entrega total al espacio negado una vez que los protagonistas acceden a él, además de desafiar la *aetonormatividad*, evidencian la ignorancia de los personajes adultos sobre aquello que puede ofrecerles lo desconocido: los niños-personaje demuestran que adentrarse a lo inexplorado no solamente puede conllevar riesgos, sino que también puede ser fuente de algo positivo para ellos. En consecuencia, los universos simbólicos de cada obra –continuando con las palabras de Squatrito (2020b)– están supeditados a una dualidad entre la curiosidad infantil y la precavida lógica adulta.

Este enfrentamiento entre ambos mundos simbólicos trae consigo un despliegue de valores necesariamente enfrentados. Frente al recato, la quietud y la monotonía imperante en el universo adulto, los niños-personajes encuentran el dinamismo y la trascendencia. Así pues, Marcelino, que quería seguir los pasos de sus adoptantes y convertirse en fraile al comienzo de la obra, consigue ir más allá y ascender a la vida eterna gracias a su amistad con el Jesucristo de madera que había encerrado en el desván. En este caso, podríamos asumir que los frailes son, en efecto, quienes habían guardado la imagen ahí, para mantenerla lejos de cualquier otro contacto. La desobediencia a las normas de los monjes hace crecer, paradójicamente, la religiosidad de Marcelino y el cumplimiento de sus quehaceres como auténtico niño católico: la caridad hacia lo que el protagonista cree que es un hombre herido necesitado de ayuda.

Por otra parte, Pascalet se aleja de la monotonía de la vida en la casa de campo de su familia y, después de enfrentarse a ciertos peligros, descubre aquello que el espacio natural puede ofrecerle, como veremos en detalle en el motivo de la naturaleza: libertad, autonomía y amistad. Por lo tanto, la soledad y la tristeza, reforzadas por la prohibición

adulta, se ven reemplazadas por un aprendizaje individual que conducirá a Pascalet al descubrimiento de una nueva forma de vida junto a su compañero Gatzó.

Breve recapitulación

El conflicto entre el mundo infantil y el mundo adulto en *L'Enfant et la Rivière* y *Marcelino, Pan y Vino* se erige como la situación de base necesaria para, una vez desacadada las normas (la desintegración de la *aetonormatividad*), lanzarse a la aventura y encontrar una identidad propia (como también sucede con Jim Knopf y su conflicto con el rey Alfons). Asimismo, la relación entre Pascalet, Marcelino y los personajes adultos que ejercen la prohibición nos recuerda a las dinámicas de poder que se producen en la realidad extraliteraria: los adultos imponen determinadas normas que los infantes deben cumplir bajo amenaza de una consecuencia perjudicial. Sin embargo, los deseos infantiles terminan siendo glorificados ante la quietud y el recato impuesto a la infancia en ambos textos, demostrando que, en el *otro universo* desconocido para los personajes adultos, también existe la posibilidad de crecimiento y realización.

4.4.2. La degradación

El segundo gran eje de análisis en el motivo del conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos es la degradación, del que nos ocuparemos en este subapartado. Como indicamos al principio del apartado, este eje se diferencia del primero ya analizado, la incompreensión, en el grado de peligrosidad que la problemática intergeneracional supone para los niños-personaje en los relatos.

Esta peligrosidad se traduce en una voraz amenaza que atenta contra dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas tiene que ver con el socavamiento de una determinada coyuntura de la que los niños-personaje salen reforzados en detrimento de los deseos de los personajes adultos, quienes tratarán de imponer su *aetonormatividad* a la fuerza. Los niños-personaje, a su vez, reaccionan ante este peligro, desencadenando así un enfrentamiento directo entre ellos y los personajes adultos que hacen tambalear la armonía en la historia. Por lo tanto, aquí se abre un primer escenario de análisis dentro del eje de la degradación: el enfrentamiento, donde analizaremos el conflicto entre Luise

y Lotte contra su padre y la novia de este, Irene Gerlach, que pretenden contraer matrimonio (*Das doppelte Lottchen*), y la batalla entre la Bruja Blanca y los hermanos Pevensie, que lucharán por el trono de Narnia (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*).

La otra cuestión alrededor de la amenaza por parte de los personajes adultos gira en torno al riesgo hacia la integridad física y moral de los niños-personaje. En este segundo escenario de análisis del motivo, que llevará por nombre “atentado físico”, los protagonistas de las obras no confrontarán directamente a los personajes adultos (como sí lo hacen los niños-personaje analizados en el subapartado del enfrentamiento), sino que deberán huir de la peligrosa y agresiva *aetonormatividad* que estos personajes adultos imponen. En este apartado, pues, nos ocuparemos del conflicto entre los *Bohémiens* y Pascalet, Gatz y Hyacinthe (*L'Enfant et la Rivière*), así como de la problemática situación con los piratas y Jim Knopf y sus amigos niños-personaje (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*); por último, también retomaremos la relación entre el protagonista de Roald Dahl y sus tías Spiker y Sponge (*James and the Giant Peach*).

a) El enfrentamiento en *Das doppelte Lottchen* y *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*

En las novelas de C. S. Lewis y Erich Kästner identificamos tres personajes adultos que lucharán contra los niños-personaje por instaurar y mantener su *aetonormatividad* en las obras: la Bruja Blanca, el señor Palfy (padre de Luise y Lotte) y la novia de este, Irene Gerlach. Frente a ello, los niños-personaje reaccionarán a través de un conflicto directo, tanto verbal como físico.

La instauración forzosa de la aetonormatividad por parte de la Bruja Blanca, el señor Palfy e Irene Gerlach

En primer lugar, la Bruja Blanca, descendiente de Lilith²⁰² y de una dinastía de ogros, pretende gobernar el mundo de Narnia de manera perpetua. Como su antepasada Lilith, una de las características principales de la Bruja Blanca es su negativa a someterse

²⁰² Según el cristianismo, Lilith fue la primera esposa de Adán. Fue expulsada del paraíso al rebelarse contra la autoridad masculina y mencionar a Dios. La figura de Lilith ha evolucionado como un mito hasta nuestros días (Eetessam Párraga, 2009), y se la relaciona también con la *femme fatale* en contraposición a Eva, que sí es un buen modelo de mujer para la religión cristiana.

a cualquier autoridad que no sea ella misma (Brown, 2005, p. 127), y aplicará cualquier tipo de magia para conseguir arrebatar el trono del país mágico a sus legítimos gobernantes: los hermanos Pevensie, llamados Hijos de Adán e Hijas de Eva en la obra. La dicotomía onomástica entre la procedencia de la Bruja Blanca y los niños-personaje, además de presentar un conflicto ya *a priori* relacionado con el cristianismo (aspecto que indagaremos más adelante), está íntimamente ligada a la profecía de Narnia, que rige lo siguiente:

Down the Cair Paravel there are four thrones and it's a saying in Narnia time out of mind that when two Sons of Adam and two Daughters of Eve sit in those four thrones, then it will be the end not only for the White Witch's reign but of her life. (Lewis, 2000, p. 82).

Con esta profecía en mente, la Bruja Blanca mantiene Narnia bajo un invierno hostil y eterno en el que ningún habitante puede tener libertad de expresión; de hecho, todo aquel que contradiga mínimamente lo que ella diga será susceptible de convertirse en piedra. Esta situación provoca la huida de Aslan, el león protector del mundo mágico.

Cuando los hermanos Pevensie atraviesan el armario y llegan a Narnia, la Bruja Blanca los identifica automáticamente como sus enemigos y hace lo posible para evitar el comienzo de su reinado. El primer niño-personaje que la Bruja encuentra en su camino es Edmund, a quien ofrece unos dulces envenenados llamados delicias turcas. Bajo la promesa de ofrecerle más delicias y manjares parecidos, la Bruja Blanca lo convence para que vaya más tarde a su castillo y traiga consigo a sus hermanos, forjando así una alianza con ella y traicionando a su propia familia; este hecho activaría la magia profunda de Narnia, la cual permite a la Bruja Blanca aniquilar a los traidores en la Mesa de Piedra (esto significaría, pues, la muerte de Edmund y la derrota definitiva de los hermanos Pevensie).

Las delicias turcas envenenadas por la Bruja Blanca y ofrecidas a Edmund han sido leídas por muchos especialistas de la obra de Lewis como una apertura al pecado y, por ende, como una continuación de las dimensiones cristianas del conflicto adulto-infantil en la historia:

The Turkish delight is a reminder of the fruit from the tree of knowledge, which the snake offers Eve. [...] Again evil is disguised as something good. Obviously there is a noticeable difference; whilst Eve is tempted and disobeys a specific law, Edmund is not yet aware, as he tastes the Turkish delight, of the fatal consequences this will cause. (Mühling, 2006, p. 22).

Por lo tanto, Edmund (que, recordemos, mantiene una problemática relación con sus hermanos) no traicionaría a su familia por maldad, sino por la enajenación que padece a causa de la magia de los dulces envenenados; esto lo convierte, pues, en una víctima de la Bruja Blanca.

Atendiendo ahora a la novela de Kästner, los personajes adultos que intentan imponer su normatividad son el padre de Luise y Lotte –el señor Palfy– y su novia, Irene Gerlach, a través de un nuevo matrimonio. Ninguna de las niñas-personaje tenía constancia de la relación de su padre con la señora Gerlach; no será hasta después del intercambio que Lotte se cerciore de ello y haga partícipe de dicha noticia a su hermana Luise gracias a un intercambio de cartas entre Viena y Múnich. Es en este momento, además, cuando conocemos por qué las protagonistas crecieron en dos ciudades distintas: el señor Palfy decidió divorciarse años atrás, abandonando así su anterior vida con su mujer Luiselotte y provocando la ruptura de la unión fraternal entre las niñas-personaje.

Análogamente a la reacción de la Bruja Blanca ante la llegada de los hermanos Pevensie en Narnia, Irene Gerlach también identifica a Lotte como su principal enemiga, ya que su presencia hace peligrar un hipotético enlace con el señor Palfy: “Irene Gerlach weiß, was sie will. Sie will Herrn Palfy heiraten. Er ist berühmt. Er gefällt ihr. Sie gefällt ihm. [...] *Ein Hindernis ist allerdings noch da: das närrische Kind!*” (Kästner, 2002, p. 107). Para Lotte, la idea de un nuevo matrimonio por parte de su padre es absolutamente desgarradora, pues eso significaría no poder reunificar a su familia nunca más. El señor Palfy, lejos de tratar de comprender las preocupaciones de su hija (lo cual nos recuerda a la incompreensión vivida por Marcelino y Pascalet, como exploramos en el apartado anterior), trata de persuadir a la niña-personaje de la siguiente manera: “Du kennst Fräulein Gerlach bereits. Sie hat dich sehr gern. Und sie wird dir eine gute Mutter sein. Auf die Dauer wäre es sowieso schwierig und verfehlt, dich in einem frauenlosen

Haushalt aufwachsen zu lassen” (Kästner, 2002, p. 117)²⁰³. Sin embargo, las explicaciones del señor Palfy no convencen a Lotte; lo más importante para ella sigue siendo poder cumplir el cometido que se había marcado con su hermana gemela al intercambiarse, es decir, reunir a su familia.

La contestación contra la *aetonormatividad* a través del enfrentamiento verbal y físico

Como puede apreciarse, la coyuntura en la que se encuentran los niños-personaje en un primer momento se caracteriza, principalmente, por la indefensión ante las decisiones de la Bruja Blanca, el señor Palfy e Irene Gerlach. Observamos, además, una similitud muy sugerente entre ambas obras: la relación fraternal entre los niños-personaje está quebrada tanto física como emocionalmente, y el conflicto con el mundo adulto plantea la necesaria reestructura de dichos vínculos familiares: el perdón entre Edmund y sus hermanos; la reunión entre Luise, Lotte y sus padres.

Para ello, los niños-personaje confrontarán a los personajes adultos, aunque necesitarán la ayuda de otros personajes en determinadas situaciones. Por ejemplo, para que los protagonistas de Lewis se alíen contra la Bruja, resulta imprescindible el amparo del león Aslan y la cooperación con sus tropas, así como el apoyo de dos castores llamados señor Beaver y señora Beaver²⁰⁴. En un primer momento, Edmund, que había sido engañado por la Bruja Blanca, consigue llegar al castillo “because he did want Turkish Delight and to be a Prince (and later a King) and to pay Peter out for calling him a beast” (Lewis, 2000, p. 89), pero no lleva consigo a sus hermanos, como había prometido. Esto hace enfurecer a la Bruja Blanca, que condena a muerte a Edmund en la Mesa de Piedra por traición²⁰⁵. Es aquí cuando los niños-personaje reciben la primera ayuda en su conflicto con la Bruja Blanca: Aslan decide sacrificarse por Edmund y

²⁰³ Justo después de la argumentación del señor Palfy, encontramos la siguiente reflexión del narrador: “(Ist er nicht rührend? Es felhte nur noch, dass er behauptet, er wollte lediglich heiraten, damit das Kind endlich wieder eine Mutter hat!)” (Kästner, 2002, p. 117). Este comentario irónico serviría para aclarar que el señor Palfy no solo busca una (nueva) madre para sus hijas, sino también algo más: una mujer que se encargue, entre otras cosas, de las tareas del hogar.

²⁰⁴ Son los animales que acogieron a los Pevensie cuando entraron a Narnia. Les explicaron la procedencia de la Bruja Blanca, así como de los peligros que escondía el mundo mágico para ellos. La relación entre los niños-personaje y los animales en la obra de Lewis se retomará y analizará en profundidad en su motivo correspondiente.

²⁰⁵ Hay una ley mágica en Narnia que así lo ampara: los traidores pertenecen a la Bruja Blanca y puede disponer de ellos como ella quiera.

perdonar su comportamiento y sus acciones contra sus hermanos. De este modo, el asesinato de Aslan por parte de la Bruja Blanca activa la magia más profunda de Narnia, que reza que ningún inocente puede ser aniquilado en la Mesa de Piedra; por lo tanto, Aslan revive después de dicha escena. Todo ello lo analizaremos en el motivo de la relación entre niños-personaje y personajes animales.

Después del auxilio y el perdón de Aslan a Edmund llega el momento culmen del conflicto adulto-infantil en la obra de Lewis: la batalla contra la Bruja Blanca, que desembocará en la muerte de esta última y dará lugar a la aproximación fraternal entre los Pevensie. Una vez que los niños-personaje salen airoso de dicho enfrentamiento²⁰⁶, Edmund pide disculpas a sus hermanos y vuelve a reinar la armonía entre ellos, especialmente entre Peter y él: “‘It was all Edmund’s doing, Aslan’, Peter was saying. ‘We’d been beaten if it hadn’t been for him. The Witch was turning our troops into stone right and left. But nothing would stop him’” (Lewis, 2000, p. 178).

Al derrotar a la Bruja Blanca los niños-personaje desarticulan la *aetonnormatividad* que ella había instaurado en Narnia: mientras que el invierno perpetuo empieza a deshacerse para dar paso a la primavera, los demás personajes convertidos en piedra por la Bruja vuelven a la vida gracias, en gran parte, a la ayuda de Aslan, que deshacerá la magia con su aliento. Después de ello tiene lugar el rito de coronación de los hermanos Pevensie en los cuatro tronos de Cair Paravel, cumpliendo así con la profecía de Narnia: “‘Once a king or queen in Narnia, always a king or queen. Bear it well, Sons of Adam! Bear it well, Daughters of Eve!’ said Aslan” (Lewis, 2000, p. 182). Es así como el protector del mundo mágico les recuerda a los niños-personaje algo que no deberán olvidar: a partir de ese momento los hermanos Pevensie son responsables de cambiar el rumbo de Narnia y protegerlo para siempre²⁰⁷.

²⁰⁶ Aquí cabe destacar que solo Edmund y Peter son los elegidos para luchar activamente en la batalla, pues a Lucy y Susan se les prohíbe por ser niñas. Esto lo podemos ver claramente cuando Father Christmas, el personaje adulto que les trae ciertos regalos para prepararlos para la batalla contra la Bruja, dice lo siguiente: “‘Battles are ugly when women fight’” (Lewis, 2000, p. 109). Con esta afirmación se justifica el reparto de tareas entre niños-personaje y niñas-personaje en la batalla contra la Bruja Blanca, donde Lucy y Susan tendrán un papel mucho más pasivo, orientado a los cuidados y la curación de los enfermos. Esta cuestión se retomará más adelante en el motivo de la religión y también ha sido explorada en otros trabajos (Frankel, 2008; Núñez Vivar, 2023).

²⁰⁷ Este hecho es algo que también conoce el Profesor, que será estudiado como personaje limítrofe en su motivo correspondiente.

Paralelamente a la batalla entre los hermanos Pevensie y la Bruja Blanca, en la obra de Kästner será Lotte quien confronte directamente al señor Palfy y a Irene Gerlach. La niña-personaje y ambos personajes adultos caen en un dinamismo en el que Lotte les recordará asiduamente, a modo de queja, que no tienen el derecho de casarse, como ocurre en esta escena en la que la protagonista visita a la señora Gerlach con el propósito de recriminarle dicha decisión:

Das Kind weicht zurück und sagt ernst: “Sie dürfen Vati nicht heiraten!”

Die Kleine geht entschieden ziemlich weit. “Und warum nicht?”

“Weil Sie es nicht dürfen!”

“Keine sehr befriedigende Erklärung”, meint das Fräulein scharf. Mit Güte kommt man hier ja doch nicht weiter. “Du willst mir verbieten, die Frau deines Vaters zu werden?”

“Ja!”

“Das ist wirklich allerhand! [...] Ich muss dich bitten, jetzt nach Hause zu gehen. [...] Auf Wiedersehen!”

An der Tür wendet sich das Kind noch einmal und sagt: “Lassen Sie uns so, wie wir sind!”. (Kästner, 2002, pp. 121-122).

En esta escena podemos observar una expresión con el verbo modal alemán *dürfen* que se repite mucho a lo largo de la novela: “Sie dürfen es nicht”, es decir, “usted no tiene derecho a hacer esto”. Es importante subrayar esta connotación, ya que, además de ser el pretexto que Lotte utiliza para desacreditar el potencial matrimonio ante Irene Gerlach, también es la argumentación en la que el señor Palfy escuda sus propias decisiones frente a su hija: “‘Haltet den Mund!’, erklärt der Mann streng. ‘Eltern dürfen alles!’” (Kästner, 2002, p. 88). Frente a la imperiosa frase “Eltern dürfen alles” (los padres tienen derecho a todo), Lotte reclama lo siguiente: “Niemals darf Vati eine andere Frau heiraten, niemals! Er *hat* ja eine Frau! Auch wenn sie nicht mehr bei ihm ist. Niemals wird das Kind eine neue Mutter dulden, niemals! Sie *hat* ja ihre Mutter, ihre über alles geliebte Mutti!” (Kästner, 2002, p. 118). Por lo tanto, mientras que el señor Palfy sostiene su decisión unilateral de casarse con otra mujer a través del supuesto derecho de los padres sobre los hijos, la niña-personaje expone otro derecho mucho más valioso en la obra de Kästner: la legitimidad de la unidad familiar sustentada en el bienestar de los niños, que solo serán felices si sus padres están juntos.

No obstante, el argumento de Lotte no tiene ningún peso en la decisión de su padre de casarse con la señora Gerlach, por lo que la niña-personaje empezará a padecer una crisis nerviosa y enfermará. Esta situación mantiene en alerta al señor Palfy, pero también a su madre y su hermana Luise en Múnich, las cuales, una vez descubierta la verdad del intercambio y la identidad de cada una²⁰⁸, comienzan a preocuparse por el paradero de Lotte después de unos días sin noticias de ella. Esto provoca que la propia Luiselotte llame por teléfono al señor Palfy y juntos acuerden la llegada de ambas; por lo tanto, la familia acaba reencontrándose en Viena: padre, madre, Luise y Lotte. En definitiva, tal como los hermanos Pevensie terminan destruyendo la *aetonormatividad* de la Bruja Blanca y el invierno que había creado se disuelve, las gemelas Luise y Lotte impiden el nuevo matrimonio de su padre con Irene Gerlach y vuelven a juntar a su familia.

El nuevo orden instaurado por los niños-personaje y el triunfo de los valores infantiles

Una vez vencida la *aetonormatividad* en ambas obras, observamos el inicio de un nuevo orden basado en un principio fundamental: el derecho legítimo de los niños-personaje de acceder a dicho orden. En Narnia, como vimos anteriormente, las leyes imperantes del mundo mágico establecen que los hermanos Pevensie son, en efecto, los auténticos gobernantes del país; en el caso de Lotte y Luise, las niñas-personaje reclaman el derecho de permanecer juntas, lo cual nos reenvía a las creencias tradicionalmente religiosas de la supremacía de la familia y la demonización del divorcio.

Así pues, es en este nuevo orden donde los valores infantiles se sobreponen, finalmente, a los valores adultos. En primer lugar, el antagonismo entre la Bruja Blanca y los hermanos Pevensie se resuelve cuando Lucy, Susan, Edmund y Peter son coronados reyes y reinas de Narnia y gobiernan el país mágico guiándose por un principio de paz, contrariamente a lo que había hecho la descendiente de Lilith: “These two Kings and two Queens governed Narnia well, and long and happy was their reign. [...] they made good laws and kept the peace [...] they entered into friendship and alliance with countries beyond the sea” (Lewis, 2000, p. 183). Esto significa el triunfo del “bien” de los hijos de Adán y Eva sobre el “mal” de la hija de Lilith, explorado por críticos como Devin Brown,

²⁰⁸ Luiselotte descubre justo después de la crisis nerviosa de Lotte que, en realidad, es Luise la gemela que vive en su casa después del intercambio.

cuyas palabras retomamos y defendemos en esta tesis: “by placing the descendants of Adam in opposition to one of the descendants of Lilith, Lewis keeps the mythological conflict between Adam and Lilith alive and in doing so gives *TLWW* [*The Lion, the Witch and the Wardrobe*] a mythological status of its own” (2005, p. 127). De esta forma, Lewis refleja los valores humanistas, a su parecer universales, a través del cristianismo (Marshall, 2022; Roden, 2024, p. 162).

En segundo lugar, el enfrentamiento adulto-infantil llega a su fin en la obra de Kästner cuando las niñas-personaje vuelven a reclamar, después de juntar a su padre y madre en Viena tras la crisis nerviosa de Lotte, su derecho a permanecer juntas. Esta vez lo hacen al unísono, pidiéndolo como regalo de cumpleaños:

“Was wünscht ihr euch denn?”, fragt die Mutti. Nun ist Luise an der Reihe, tief Luft zu holen. Dann erklärt sie, zappelig vor Aufregung: “Lotte und ich wünschen uns von euch zum Geburtstag, dass wir von jetzt ab immer zusammenbleiben dürfen!”. (Kästner, 2002, pp. 156-157).

Después de esta escena de “recompensa” para las niñas-personaje (Wild, 1996, p. 141), el padre y la madre de Lotte y Luise se reconcilian y vuelven a casarse de nuevo. Como ocurre con la legítima coronación de los Pevensie, que invade Narnia de una nueva situación de felicidad, el nuevo matrimonio trae consigo el satisfactorio enlace para las niñas-personaje de Kästner: “Lottchen und Luise sitzen andächtig auf ihren Stühlen und sind glücklich wie die Schneekönige. Und sie sind nicht nur glücklich, sondern auch stolz, mächtig stolz!” (Kästner, 2002, p. 163).

Breve recapitulación

Como hemos comprobado, tanto Erich Kästner como C. S. Lewis ponen en manos de sus niños-personaje la responsabilidad de enderezar los problemas causados por los personajes adultos y deshacer la *aetonormatividad* que estos pretenden imponer. Es sorprendente observar que el conflicto adulto-infantil guarda relación con dos pretextos religiosos en ambas obras: el pecado y el mal causado por una descendiente de Lilith; y la peligrosidad del divorcio para el bienestar de los hijos del matrimonio. Contrariamente a estas cuestiones nocivas, los niños-personaje abanderan valores opuestos; por ejemplo,

en palabras de Rüdiger Steinlein sobre las estrategias del escritor alemán, “die kindlichen Helden als Korrektiv für die Erwachsenen inszeniert: Die aus den Fugen geratene Erwachsenenwelt kann am besten durch ‘authentische’ Kinder wieder in Ordnung gebracht werden” (2008, p. 322)²⁰⁹. Además, el triunfo de los valores infantiles, encarrilados hacia el respeto a las normas religiosas (escritas y no escritas), no solamente representa la victoria sobre la decadencia adulta en la obra de Kästner (Fuchs, 1999, p. 112)²¹⁰ y en la de Lewis, sino que también desemboca en la reparación de los lazos fraternales que habían sido destruidos anteriormente entre los niños-personaje.

Por último, es reseñable la representación de la Bruja Blanca y de Irene Gerlach como mujeres peligrosas y dañinas no solamente para los niños-personaje, sino para el ideal de sociedad propuesto por ambos autores. La heredera de Lilith actúa sin piedad en la novela de Lewis, cumpliendo así con la esquila del mito de su sucesora (Graham 2004; McSporran, 2005), mientras que Irene Gerlach es descrita como una villana que utiliza sus “armas femeninas” para manipular al padre de Luise y Lotte (Wangenheim, 2021, p. 22) y conseguir así su cometido. Ambas encarnan un modelo de feminidad no deseado en sus relatos: son mujeres que se mueven en la esfera pública, no muestran instinto maternal hacia los niños-personaje, dan su opinión con vehemencia y tienen un grado de poder que utilizan en detrimento de los demás. Este modelo, planteado como indeseable a las pequeñas lectoras de las novelas, contrasta con la bondad de Susan y Lucy (las Hijas de Eva) y la inteligencia de Luise y Lotte. Ciertamente, estas similitudes entre la Bruja Blanca e Irene Gerlach podrían analizarse más exhaustivamente bajo el arquetipo de Madre Terrible (Neumann, 2015) en una futura investigación²¹¹.

²⁰⁹ Esto es algo que también han señalado otros investigadores de la obra de Erich Kästner. Por ejemplo, Kümmerling-Meibauer (2004) subraya el hecho de que el tema del olvido de los padres hacia los hijos ya se trata en la novela *Pünktchen und Anton* (1931). Más tarde, en 1949, publica *Konferenz der Tiere*, obra en la que los animales deben “als letztes Mittel zur Entführung der Kinder greifen, um die Eltern zur Besinnung zu bringen” (Kümmerling-Meibauer, 2004, p. 520).

²¹⁰ En este sentido, resulta interesante subrayar esta cita de la novela de Erich Kästner: “Was wäre denn aus den armen Eltern geworden, wenn die Kinder nicht gewesen wären, wie?” (2002, p. 163).

²¹¹ Esto ampliaría el estudio comparatista que realicé sobre los arquetipos de Buena Madre y Madre Terrible aplicados a la Bruja Blanca y los personajes femeninos adultos de la obra de Borita Casas (2023).

b) El atentado físico en *James and the Giant Peach*, *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y *L'Enfant et la Rivière*

En las obras de Roald Dahl, Michael Ende y Henri Bosco observamos una situación de base conflictiva entre niños-personaje y personajes adultos que, como indicamos al comienzo del apartado, representa una amenaza real para la integridad de los protagonistas. En estos casos, el hilo conductor del conflicto adulto-infantil se articula en torno a un maltrato físico y explícito hacia los niños-personaje, que no podrán defenderse y que deberán hallar una vía de escape alternativa a la confrontación o la sumisión. La *aetonormatividad* aquí se cristaliza, además, en el lucro que tratan de obtener los personajes adultos a través de la retención de los pequeños protagonistas.

En primer lugar, en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* encontramos a los piratas, unos malvados personajes que secuestran niños con el fin de venderlos a los dragones de Kummerland a cambio de ron²¹². Los lectores de la obra de Ende conocen la existencia de los piratas a medida que Jim Knopf descubre su verdadero origen: él mismo había sido secuestrado por ellos cuando era un bebé, pero, por suerte, llega a Lummerland por error y es finalmente adoptado por sus habitantes (como ya vimos en los motivos de la orfandad y la familia). Este secreto se desvela al final de la historia, cuando Jim llega a Kummerland con Lukas y Emma y conocen a la princesa de China Li Si, que se encuentra bajo la tutela forzada de los dragones. Li Si cuenta cómo los piratas la secuestraron; este testimonio nos sirve para comprender la dinámica de los piratas contra los niños-personaje, que exploraremos a continuación.

Por otra parte, en *L'Enfant et la Rivière* serán los *Bohémiens* quienes atenten contra la integridad de los pequeños protagonistas. El procedimiento de estos temibles personajes es parecido al de los piratas de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*: secuestran a los niños y los privan de su libertad de movimiento, maltratándolos y haciéndoles sufrir. Esta es, precisamente, la situación en la que se encuentra Gatzó cuando Pascalet llega a la isla más allá del río. Finalmente, en la tercera obra analizada en este apartado, *James and the Giant Peach*, son las tías del protagonista, Tía Spiker y Tía

²¹² Como ya vimos en el motivo del hogar, Kummerland es el País de los Dragones (donde los dragones someten a duras reprimendas escolares a los niños después de haberlos comprado a los piratas). Contrariamente a Lummerland, este país representa una potencial fuente de tristeza para Jim Knopf y el resto de los niños.

Sponge, los personajes adultos que mantendrán retenido al niño-personaje en contra su voluntad para obligarlo a trabajar para ellas. Esta cuestión ya se trató en el motivo de los hogares; no obstante, volvemos a retomarla aquí para explorar más en profundidad las dimensiones simbólicas del conflicto, así como en otros aspectos individuales de Tía Spiker y Tía Sponge.

El secuestro y la violencia hacia los niños-personaje

Ya en un primer momento observamos analogías muy sugerentes entre las acciones de los piratas, los *Bohémiens* y las tías Spiker y Sponge: todos retienen a los niños-personaje en contra su voluntad, para lo que emplean la violencia verbal y física. Obsérvese en las tres obras analizadas estos paralelismos, comenzando en primer lugar por el rapto de la niña Li Si, princesa de China²¹³, en la novela alemana:

Ich war so erschrocken, dass ich wie angewurzelt stehen blieb. [...] Und nun sprang ein großer Mann zu mir herunter, der unbeschreiblich erschreckend aussah. [...] Als er mich sah, rief er: “Ha, ein kleines Mädchen! Das ist ein prächtiger Fang!” Er hatte eine ganz raue, tiefe Stimme und ich wollte schnell davonrennen, aber er packte mich an meinen Zöpfen und lachte. Dabei sah man seine Zähne, die groß und gelb waren wie bei einem Pferd. Er sagte: “Du kommst uns gerade recht, du kleine Kröte!” Ich schrie und wehrte mich, aber jetzt war natürlich niemand da, der mir helfen konnte. Der große Mann hob mich hoch und warf mich – hopp! – auf das Schiff hinauf. [...] Zuerst steckten mich die Seeräuber in einen Käfig. Es war so eine Art großes Vogelbauer, das an einem dicken Haken am Mastbaum aufgehängt war. Jetzt war auf einmal mein ganzer Mut von vorher verschwunden, und ich weinte so, dass meine Spielschürze ganz nass wurde, und ich bat die Männer, mich doch wieder freizulassen. Aber die Kerle kümmerten sich überhaupt nicht mehr um mich. (Ende, 2004, pp. 194-196).

²¹³ Había sido raptada previamente por los piratas. Una de las misiones de Jim Knopf y de Lukas después de visitar China en su viaje es, precisamente, localizar y rescatar a Li Si. El relato que ella ofrece a Jim acerca del secuestro de los piratas nos permite conocer de primera mano el nivel de violencia que estos personajes adultos ejercen sobre los niños.

Análogamente al secuestro perpetrado por los piratas y a la descripción de su *modus operandi*, observamos a continuación cómo los *Bohémiens* mantienen raptado a Gatz en la novela de Henri Bosco:

À un poteau, par les pieds, par les bras, on avait attaché l'enfant. L'homme venait de le fouetter. La lanière du fouet avait marqué son dos, nu jusqu'à la ceinture. On voyait sur ce dos de bronze trois longues raies noires de sang, quand la flamme s'élevait. L'homme adressa des paroles violentes à l'enfant. Je ne les compris pas. Il parlait une langue bizarre. L'enfant, loin de trembler, répondit à son bourreau avec une telle colère que l'autre, derechef, le fustigea. [...] C'était un bel enfant, robuste, plus grand que moi, plus fort aussi, un petit bohémien sans doute. Sous le fouet, il serrait les lèvres et ses yeux se fermaient de douleur, mais il ne gémissait pas. (Bosco, 2004, p. 47).

Por último, las vejaciones de las tías de James hacia el protagonista en la obra de Roald Dahl se describen de la siguiente forma:

"What's the matter with you?" Aunt Spiker screeched, glaring at him over the top of her steel spectacles. James began to cry. "Stop that immediately and get on with your work, you nasty little beast!" Aunt Sponge ordered. [...] "Why, you lazy good-for-nothing brute!" Aunt Spiker shouted. "Beat him!" cried Aunt Sponge. "I certainly will!" Aunt Spiker snapped. She glared at James, and James looked back at her with large frightened eyes. "I shall beat you later on in the day when I don't feel so hot", she said. "And now get out of my sight, you disgusting little worm, and give me some peace". (Dahl, 2007, p. 9).

Podemos observar, en primer lugar, que a Li Si no se la castiga por medio de agresiones físicas (es una niña), mientras que el maltrato a Gatz por parte de los *Bohémiens* evidencia una violencia desgarradora. Las tías de James, por otro lado, suelen ejercer más violencia verbal que física contra James.

En cualquier caso, las descripciones de la violencia ejercida hacia Li Si, Gatz y James ponen de manifiesto, en primer lugar, uno de los pilares del motivo del conflicto adulto-infantil: la relación es unidireccional, siendo los personajes adultos los que

imponen los códigos de conducta y someten a los niños-personaje a su cumplimiento. En estos casos, la *aetonormatividad* pasa por un estado opresivo que, como hemos señalado al comienzo del apartado, se plasma en las intenciones perniciosas que los personajes adultos tienen con respecto a los niños-personaje, como veremos a continuación.

El lucro del sometimiento a los niños-personaje por parte de los personajes adultos

La violenta retención de los niños-personaje tiene como objetivo un determinado beneficio para cada personaje adulto en las obras. Primeramente, y remitiéndonos a la obra de Roald Dahl, Tía Spiker y Tía Sponge obligan a James a trabajar para ellas, sobre todo cortando leña en el jardín. Además de desoír las peticiones de James y de maltratarlo físicamente, Tía Spiker y Tía Sponge se limitan a contemplar el pasar de los días desde la comodidad que les ofrece el sometimiento de su propio sobrino:

And there they sat, these two ghastly hags, sipping their drinks, and every now and again screaming at James to chop faster and faster. They also talked about themselves, each one saying how beautiful she thought she was. Aunt Sponge had a long-handled mirror on her lap, and she kept picking it up and gazing at her own hideous face. (Dahl, 2007, pp. 6-7).

Si atendemos al físico de estos personajes, observamos que no son en absoluto “hermosas”: Tía Spiker –cuya traducción al español es “Tía Clavo”– es extremadamente alta, delgada y tiene una voz sucia y desagradable; Tía Sponge –que podría traducirse como “Tía Esponja”– es corpulenta y tiene una estatura muy baja (ver anexo 2). Ambas conforman un contraste grotesco que nos recuerda a la exageración de rasgos físicos propia del Romanticismo, dentro de la estética europea.

Los dibujos y las descripciones de Tía Spiker y Tía Sponge se complementan, además, con las canciones que ellas mismas cantan acerca de su belleza, que contienen versos como “‘*I look and smell*’, Aunt Sponge declared, ‘*as lovely as a rose*’” (Dahl, 2007, p. 7)²¹⁴. En estas canciones la una contradice a la otra, señalando sus “defectos”

²¹⁴ Estas réplicas podrían simular una parodia grotesca del *topos* de belleza de la poesía clásica: la armonía, la proporción, la juventud, lo bello, lo virtuoso.

físicos con impetuosidad: “‘*But don’t forget*’, Aunt Spiker cried, ‘*how much your tummy shows!*’ Aunt Sponge went red. Aunt Spiker said, ‘*My sweet, you cannot win, behold my gorgeous curvy shape, my teeth, my charming grin!*’” (Dahl, 2007, p. 7). Por lo tanto, además de holgazanas, podríamos señalar que las tías de James son vanidosas y bastante crueles incluso entre ellas mismas.

Más adelante, Tía Spiker y Tía Sponge siguen sacando beneficio del trabajo de James cuando el protagonista derrama los polvos mágicos del anciano misterioso y el melocotón gigante crece sin cesar en el jardín. Rápidamente, las tías del niño-personaje llaman a la prensa y comienzan a cobrar una entrada por ver dicho espectáculo, a la par que encierran a James en casa para que no pueda estar con ellas ni tener mínimo acceso al dinero que ganan. El niño-personaje, por su parte, lo único que pide es beneficiarse de la compañía de los niños que llegan a ver el melocotón gigante:

“I haven’t met any other children for years and years and there are going to be lots of them down there for me to play with. And perhaps I could help you with the tickets”. “Cut it out!” Aunt Sponge had snapped. “Your Aunt Spiker and I are about to become millionaires, and the last thing we want is the likes of you messing things up and getting in the way”. (Dahl, 2007, p. 26).

Sin embargo, a pesar de no permitir que James salga a jugar con otros niños, Tía Spiker y Tía Sponge sí obligan a su sobrino a recoger todo lo que ensucian en el jardín después de las visitas multitudinarias; por lo tanto, James también debe trabajar cuando anochece.

En definitiva, el lucro que las tías de James obtienen del niño-personaje se relaciona sobre todo con la fuerza de su trabajo, lo cual permite a Tía Spiker y Tía Sponge disminuir sus preocupaciones domésticas y mejorar, digamos, su calidad de vida.

Paralelamente a ello, como ya hemos mencionado anteriormente, los piratas y los *Bohémiens* también secuestran niños para conseguir un fin determinado. Como las tías de James, estos personajes adultos trabajan cohesionadamente para alcanzar un objetivo común en detrimento de los niños-personaje (no olvidemos que, pese que Tía Spiker y Tía Sponge sean mezquinas entre ellas, ambas actúan al unísono cuando se trata de maltratar a James), actuando como un grupo compacto y numeroso y conformando una

colectividad que rige sus propios mandatos y que exige una determinada recompensa. De hecho, los piratas son descritos como un conjunto plenamente homogéneo: son tan parecidos entre sí “wie ein Ei dem anderen” (Ende, 2004, p. 196).

Así pues, como mencionamos antes, lo que buscan los piratas con el secuestro de niños es el ron de Kummerland: lo reciben de los dragones como moneda de cambio de los niños robados previamente. Los piratas se muestran muy orgullosos de consumir ron, y lo demuestran cantando sus canciones, al igual que hacen Tía Spiker y Tía Sponge con sus atributos físicos:

*Dreizehn Mann saßen auf einem Sarg,
Ho! Ho! Ho! – und ein Fass voller Rum.
Sie sofften drei Tage, der Schnaps war stark,
Ho! Ho! Ho! – und ein Fass voller Rum.* (Ende, 2004, p. 197).

Esta oda al consumo de ron se funde en la obra de Ende junto con la imagen tosca y desafiante de los piratas y su *modus vivendi*, la cual se cristaliza con dibujos y descripciones que podemos apreciar con claridad través de los ojos de Li Si:

Als es dunkel zu werden anfang, zündeten die Seeräuber einige Laternen an, dann rollten sie ein großes Fass in die Mitte des Verdecks und setzten sich im Kreis darum herum. Jeder hatte einen großen Humpen und füllte ihn an dem Fass und dann fingen sie an zu trinken und mit gröhlender Stimme wüste Lieder zu singen. (Ende, 2004, p. 196).

Como podemos comprobar, la imagen de estos piratas ilustra una existencia en plena libertad: solo se mueven en barco, no conocen otras leyes más que las suyas, juegan con la autonomía que les proporciona la naturaleza y se rigen siguiendo sus instintos más envilecidos. No conocen el sentido de justicia, lealtad o empatía, por lo que el hedonismo y la heroicidad que pudieran sugerir los piratas en otras obras infantiles y juveniles²¹⁵ no

²¹⁵ Nos referimos aquí a las novelas de aventuras, sobre todo en el ámbito anglosajón, que estaban inspiradas en una vida pirata idealizada; en este caso, la libertad y la coexistencia con la naturaleza eran los aspectos más llamativos (Martín Rogero, 2010).

tienen cabida en la obra de Michael Ende; en este caso, los trece piratas encarnan la maldad, el peligro y la depravación²¹⁶.

Estas particularidades de los piratas entran en sintonía con el simbolismo de los *Bohémiens* en la obra de Bosco: los *Bohémiens* en la novela francesa también cumplen con un *modus vivendi* totalmente arraigado en la naturaleza, desoyendo las normas sociales e imponiendo las suyas propias dentro de los parámetros de la isla²¹⁷. Además, estos personajes siempre se describen como una colectividad, y se habla de ellos como si constituyeran un conjunto indisoluble.

El beneficio que los *Bohémiens* obtienen del rapto de Gatzó nos lo pueden clarificar investigadoras como Andrée David, que señala un trasfondo de venganza personal detrás del maltrato al niño-personaje: “Ce dernier incident actualise doublement un événement antérieur à l’action, puisque les Gitans ont volé Gatzó à ses parents pour se venger d’un autre rapt, plus ancien: celui de la jeune Caraque enlevée autrefois par Savinien” (1991, p. 234). Grand Savinien, como explicamos en el motivo de la familia, es el abuelo de Gatzó; por lo tanto, el niño-personaje estaría pagando las consecuencias de los actos de su propia familia. Los adultos se perfilan así como personajes sin escrúpulos, vengativos, que mercantilizan con los más pequeños dentro de su parámetro natural. Esto ocurre, sobre todo, cuando los niños no se encuentran acompañados por otro adulto a cargo, algo que también observamos en el procedimiento de los piratas.

La contestación contra la *aetonormatividad* a través de la huida

Cada niño-personaje actuará de diferentes maneras ante la violencia y la vejación de los personajes adultos, lo cual irá deshilando el conflicto en las obras y desestabilizando la *aetonormatividad*. Entre James y Gatzó, por ejemplo, hay una

²¹⁶ En este sentido, algunos críticos han sugerido la lectura de los piratas (que cobran más protagonismo en *Die Wilde 13*, la secuela de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*) como una referencia a la incursión de los colonizadores ingleses (Drerup, 2023, p. 12). Por otra parte, nos parece interesante mencionar aquí la obra sueca *Pippi Långstrump i Söderhavet* (Astrid Lindgren, 1948), enmarcada en el periodo histórico que manejamos en esta tesis, donde también vemos el conflicto adulto-infantil a través de un enfrentamiento con los piratas. Ciertamente, una comparación entre la imagen de los piratas en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y en la obra de Lindgren resultaría muy interesante de cara a futuras investigaciones.

²¹⁷ La imagen negativa y estereotipada de los *Bohémiens* ha sido muy extendida en la literatura francesa. Por ejemplo, Víctor Hugo utilizó la figura de este grupo para crear un peligro hacia la infancia en obras como *L’homme qui rit* (1869).

diferencia temperamental destacable que ya se dejó entrever en el apartado de la orfandad: mientras que el protagonista británico es incapaz de responder con firmeza a sus tías y va encajando paulatinamente en el arquetipo de “polite orphan” (siguiendo la terminología de Claudia Mills [1987]), Gatzto no se muestra asustado ni acobardado en ningún momento frente a los *Bohémiens*. Ya destacamos anteriormente la templanza de Gatzto en el motivo de la orfandad, donde sugerimos un paralelismo entre las descripciones de este niño-personaje y los rasgos del *enfant sauvage* arraigado en la naturaleza.

Por otra parte, la reacción de Jim Knopf ante la ofensiva de los piratas puede asemejarse más a la respuesta de James ante el maltrato adulto, ya que ambos exteriorizan el miedo y el terror como lo haría un niño de la realidad extraliteraria. Sin embargo, contrariamente a James, Jim sí actúa frente a sus captores y libera a los niños aprisionados por los piratas en Kummerland, algo que exploraremos en relación con motivos posteriores. Paralelamente a la actuación de Jim, Pascalet libera a Gatzto de las garras de los *Bohémiens* utilizando un cuchillo para cortar las cuerdas que ataban al niño-personaje. James, por su parte, consigue escapar de la tutela de sus tías después de acceder al hueso del melocotón, donde le esperan los insectos que lo acompañarán en un viaje. Tía Spiker y Tía Sponge fallecerán al ser aplastadas por la fruta gigante cuando estos personajes inicien la huida.

Por lo tanto, la *aetonormatividad* se disipa finalmente en la obra de Roald Dahl del mismo modo en que las acciones de la Bruja Blanca fueron terminadas en la otra novela británica, *The Lion, the Witch and the Wardrobe*: los niños-personaje vencen y los personajes adultos perniciosos pierden la vida. En el caso de las obras de Michael Ende y Henri Bosco, la normatividad adulta se resuelve cuando los niños-personaje huyen del conflicto; en este caso, Pascalet y Jim Knopf se alzan como héroes y salvadores de sus congéneres al liberarlos del sufrimiento causado por los piratas y los *Bohémiens*. La alianza infantil, por lo tanto, se sobrepone al peligro y solventa el conflicto con el mundo adulto. En *James and the Giant Peach*, es la alianza infantil-animal la que empuja el comienzo del desacato a las normas adultas, algo que estudiaremos en el motivo de la relación entre niños-personaje y personajes adultos.

Breve recapitulación

Como hemos podido comprobar en este subapartado, el conflicto adulto-infantil en las obras de Dahl, Bosco y Ende gira en torno a dos conceptos principales: el ansía de libertad y la falta de diversión. Los personajes adultos son sujetos coercitivos que encarnan valores perjudiciales para el desarrollo de los niños-personaje en las obras. Tía Spiker y Tía Sponge solo se ocupan de sí mismas, privándole a James de su libertad y de la posibilidad de jugar con otros niños. Por otra parte, los piratas y los *Bohémiens*, colectividades compactas y homogéneas, coartan a los niños-personaje de la posibilidad de ser libres en la naturaleza, pues son personajes que invaden el espacio con el fin de mercantilizar con la infancia; abanderan, pues, el peligro y la maldad en las obras. Paralelamente, los dragones, que son los destinatarios del rapto de los niños en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, albergan semejanzas muy llamativas con Tía Spiker y Tía Sponge, ya que retienen a los niños-personaje para modelarlos según sus asfixiantes criterios de educación (algo que exploraremos más adelante). Por lo tanto, contrariamente a todos estos valores adultos, la infancia se alza en estas obras como símbolo de libertad –o de ansía de libertad–, especialmente en ambientes naturales.

4.4.3. Conclusión

A lo largo de este apartado hemos podido comprobar cómo los valores del mundo infantil, al alejarse ideológicamente de los valores adultos a través del conflicto intergeneracional, acaban alzándose como los únicos valores legítimos en las obras del corpus. En este punto es interesante trazar un puente entre las similitudes subyacentes entre cada nacionalidad.

En primer lugar, en las obras españolas estos personajes adultos no representan un peligro real para la integridad de los niños-personaje. No obstante, la incompreensión, la burla y la prohibición que ejercen sobre Antoñita y Marcelino delatan una ignorancia premeditada hacia el universo y las creencias infantiles en los textos, lo cual nos recuerda a las dinámicas intergeneracionales que se producen en la realidad extraliteraria. La curiosidad de Marcelino por subir al desván y las ocurrencias de Antoñita son constantemente desatendidas, llegando incluso a ser motivo de burla. Los juegos y la

imaginación propios de la niñez se juzgan desde la superioridad adulta y, aunque despierten ternura en los personajes adultos (como es el caso de Marcelino), se entienden como conductas previas a la maduración, es decir, a la etapa adulta (la etapa respetable).

Otro aspecto que podemos destacar es que la *aetonormatividad* en la obra de Casas no se desploma como en las demás obras analizadas, sino que va siendo acatada inexorablemente por Antoñita. Sin embargo, este hecho no impide que la niña-personaje comparta sus reflexiones sobre el sinsentido imperante en el mundo adulto. De igual forma, la protagonista también muestra un cierto grado de rebeldía hacia ciertas regañinas. Es así como el universo infantil de Antoñita, constituido por la fantasía, la imaginación y la diversión, se contrapone al mundo adulto, ligado a la realidad extraliteraria, e integrado, a su vez, por dogmas injustos y aburridos que beben de dicha realidad. Paralelamente a ello, el mundo infantil de Marcelino, del que se destacan la curiosidad y, más adelante, el acercamiento a Dios, se sobrepone a la *aetonormatividad* de los frailes a través de la desobediencia. Las férreas normas de estos personajes adultos nos recuerdan a los postulados católicos extraliterarios, relacionados con el oficio devoto en la Tierra. Esto, naturalmente, no representa una amenaza para la infancia en la obra de Sánchez-Silva, pero impediría el crecimiento religioso del niño-personaje; es decir, su ascensión a la vida eterna. De este modo, podemos concluir que los protagonistas españoles se ven influenciados por la educación del sistema adulto de valores, pero son capaces de ver *más allá* y expresarlo con la palabra (Antoñita) y la acción (Marcelino) en los textos.

En segundo lugar, en las obras francesas también hemos observado la prohibición (familia de Pascalet) y la incompreensión y la burla (los adultos de los planetas), así como el atentado físico (los *Bohémiens*) como exponentes del conflicto adulto-infantil. La cristalización de la *aetonormatividad* en la obra de Saint-Exupéry se desarticula en el seno de las reflexiones del Principito (como también observamos en Antoñita), cuyo sistema de valores colisiona con la deshumanización del mundo adulto: la absurdidad de la tiranía, la vanidad, el vicio, el trabajo y la acumulación de posesiones. El Principito abandera, por lo tanto, la responsabilidad y los valores humanos, rasgos inherentes al mundo infantil en la obra del lionés. De forma paralela, en la obra de Bosco entendemos la fraternidad y la vida libre en la naturaleza como la antítesis del mundo adulto, conformado por la monotonía y la soledad (familia de Pascalet) y la negación de la

libertad y del disfrute de los espacios naturales (los *Bohémiens*). La resolución del conflicto adulto-infantil a través de la desobediencia y la huida de los niños-personaje también nos indica, en cierto modo, la ausencia de corrupción del cosmos infantil, cuyos valores triunfan en detrimento de la caricaturización de los personajes adultos.

Por otra parte, en las novelas alemanas hemos podido comprobar cómo el conflicto intergeneracional se cristaliza a través del enfrentamiento directo y el atentado físico. Jim Knopf desintegra la *aetonormatividad* al huir de las normas absurdas del rey Alfons en un primer momento y después vence a los piratas y libera a sus nuevos amigos del peligro que suponen estos personajes adultos. Recordemos que, como vimos en el motivo del hogar, el protagonista de Ende también crea Nuevo Lummerland para dar cabida a más niños. De esta forma, la intransigencia ilógica del mundo adulto se contrapone así al movimiento, la creatividad y la libertad propios del mundo infantil de Jim Knopf. La esencia de esta dicotomía, medida entre la inflexibilidad adulta y la respuesta activa de los niños-personaje, también la encontramos en el conflicto intergeneracional que propone Kästner en su obra. En este caso, Luise y Lotte abanderan el derecho de los niños de permanecer junto a sus padres, lo cual se contrapone al divorcio y al egoísmo del señor Palfy e Irene Gerlach de formar otro modelo de familia opuesto al tradicional.

En cuarto lugar, podemos subrayar que es en las obras británicas donde el motivo del conflicto adulto-infantil irrumpe con más beligerancia. La *aetonormatividad* de la Bruja Blanca y las tías Spiker y Sponge se cimienta sobre un modelo agresivo en el que la presencia de los niños-personaje (los Pevensie) o su bienestar (James) no tienen cabida. Como hemos podido comprobar, el enfrentamiento intergeneracional en la obra de Lewis evidencia el triunfo de los valores cristianos, ya que los hermanos Pevensie, es decir, los Hijos de Adán y los Hijos de Eva, vencen a la descendiente de Lilith, que cae en combate. La muerte del enemigo (que retomaremos en el motivo de la muerte) también tiene lugar en la obra del escritor galés, ya que las tías de James mueren aplastadas por el melocotón gigante. En este caso, los valores del mundo infantil, impregnados de diversión y libertad, se contraponen a la violencia, la agresividad y la monotonía del mundo adulto.

En definitiva, observamos que, a pesar de ser un motivo complejo y diverso, el conflicto adulto-infantil articula todas las obras del corpus, y nos permite comprender

mejor cuáles son las dimensiones simbólicas que los niños-personaje van proyectando a lo largo de las novelas. El triunfo de los valores infantiles evidenciaría las estrategias subyacentes de los autores para dotar a sus protagonistas del derecho de liberarse de la opresión del mundo extraliterario (Nikolajeva, 2003), y pondría de relieve las conexiones entre ficción y realidad impregnadas en la articulación del motivo. Por último, podemos destacar que el análisis del conflicto adulto-infantil, que conecta con los motivos dependientes de los personajes adultos ya estudiados (orfandad, familia y hogares), sirve de antesala para el cotejo de los motivos que estudiaremos a continuación, que tienen que ver con otros espacios y personajes no dependientes del mundo adulto.

4.5. Los espacios naturales

En este apartado analizaremos los espacios naturales, entendidos como aquellos territorios situados en la naturaleza, lejos de la industrialización y de las ciudades, en los que los niños-personaje toman acción y crean otros vínculos lejos del mundo adulto. Estos espacios naturales se analizarán como “programas descriptivos potenciales” siguiendo la terminología de Luz Aurora Pimentel (1993, p. 220; 2012, p. 261).

En la revisión contexto-literaria pudimos repasar cómo la naturaleza ha estado presente en la literatura infantil europea desde sus inicios, comenzando por textos antiguos como las fábulas, típicamente ambientados en espacios naturales. Esta conexión entre infancia y naturaleza encontró su punto álgido a lo largo del siglo XIX, de la mano del Romanticismo. Como seres indisolublemente asociados a la naturaleza, los niños-personaje se alzaban como la antítesis de la sociedad industrializada que muchos autores rechazaban; de esta coyuntura, recordemos, derivaron importantes arquetipos decimonónicos, tales como el *enfant romantique* y el *bon sauvage* en Francia o el *fremdes Kind* en Alemania. Los escritores de la primera mitad del siglo XX heredaron en cierta forma esta mitificación, pues se inició una tendencia a privilegiar la focalización infantil por encima del materialismo propio del mundo adulto (que, como aventuraban los autores románticos, sería el culpable de la decadencia que vivió la sociedad europea a comienzos del siglo XX). Por otra parte, en materia de investigación en literatura infantil, la naturaleza se ha explorado como uno de los temas y motivos más importantes, y desde hace décadas abundan los estudios desde el punto de vista de la ecología, la ecocrítica y

el posthumanismo, entre otros (Bradford et al., 2008; Gaard, 2009; Reid, Payne y Cutter-Mackenzie, 2010; Jacques, 2015; Hindhede y Saavedra, 2024).

En las obras de nuestro corpus encontramos un total de ocho tipos de espacios naturales, que agruparemos según su naturaleza, función y recurrencia en el relato. El primer grupo son los espacios de acción, y está constituido por lugares en los que imperan la actividad y el movimiento: el bosque de Narnia (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*); la isla (*L'Enfant et la Rivière*), el melocotón y el mar (*James and the Giant Peach*) y los escenarios naturales de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. El segundo grupo son los espacios de introspección y reflexión, donde hallamos una atmósfera más calmada: el desierto (*Le Petit Prince* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*) y las aguas dormidas (*L'Enfant et la Rivière*). El tercer y último grupo está conformado por los espacios de recreación, en los que los niños-personaje pueden divertirse y encontrar un punto de unión con otros personajes: el campo y la playa (*Antoñita la fantástica*, *Das doppelte Lottchen* y *Marcelino, Pan y Vino*). En tanto que programas descriptivos potenciales, estos motivos se analizarán como lugares que albergan la capacidad de favorecer el desarrollo de los niños-personaje en sus historias.

a) Espacios naturales de acción: la naturaleza en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, la isla en *L'Enfant et la Rivière*, el bosque de Narnia en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y el mar y el melocotón en *James and the Giant Peach*

Los espacios de acción se caracterizan principalmente por ser lugares abiertos al peligro y al combate. No obstante, muchos de ellos también ofrecen fuentes de protección y ayuda para los niños-personaje, lo cual se relaciona sobre todo con la presencia de animales y otros seres fantásticos. Esta dualidad entre peligro y protección la encontramos principalmente en el bosque de Narnia y el melocotón y el mar de James y, en menor medida, en la isla de Hyacinthe y Gatzo y los espacios naturales por los que navega Jim Knopf en su viaje con Lukas y la locomotora Emma. De este modo, comenzaremos el análisis de estos espacios naturales enfocándonos en sus características, y después nos adentraremos en las reacciones y actitudes que adoptan los niños-personaje frente a ellos.

El misterio y la tensión en la isla de Hyacinthe y Gatzo y los espacios naturales que atraviesa Jim Knopf

En la obra de Michael Ende, los espacios naturales están claramente delimitados según su nivel de peligrosidad y/o seguridad, escondiendo ciertos elementos peligrosos que Jim Knopf tiene que sortear después de abandonar Lummerland con Lukas y Emma. El Valle del Crepúsculo y la región de las Rocas Negras, donde se encuentra la Boca de la Muerte, son dos ejemplos de ello. De igual forma, en El País de los Mil Volcanes encontramos un sendero de volcanes en acción, donde Jim, Lukas y Emma conocen a Nepomuk, un semidragón (procedente de animales, ya que su madre era un hipopótamo) al que los dragones no aceptan por no ser “de pura raza”. En estos espacios naturales, denominados desde el principio como lugares peligrosos, es donde Jim Knopf tiene que idear distintos planes para seguir su camino y huir sin poner en peligro su vida y la de Lukas y la locomotora Emma. Esto provoca una coyuntura de tensión a la que el niño-personaje deberá sobreponerse, como exploraremos más adelante.

Paralelamente, la isla que explora Pascalet después de desobedecer a sus padres y bajar al río está repleta de *Bohémiens*; es ahí donde conoce a Gatzo. Este último, a su vez, es sabedor de los peligros que acechan en las islas, por lo que advierte a Pascalet: “Ils nous tueront, si nous restons ici [...] Ne crains rien. Je connais l’eau” (Bosco, 2004, p. 51). Ambos niños-personaje se dirigen, pues, hacia una barca anclada en el río; esto les permitirá huir del peligro de la isla y encontrar la paz por unos días sobre las aguas²¹⁸. Tras este recorrido encuentran otra isla que aparenta ser desértica, pero Gatzo, que conoce los peligros que pueden aparecer, señala de nuevo: “Mais il vaut mieux se tenir sur ses gardes. S’il n’y a que nous dans ce coin, on ne tardera pas à s’en apercevoir... [...] Il y a toujours quelqu’un de caché” (Bosco, 2004, p. 72). Durante su aventura por las islas, los protagonistas de Bosco siempre han de tener en cuenta el constante peligro que ofrece la naturaleza; se trata de un misterio que ha ocupado densas investigaciones sobre la obra francesa (Godin, 1968)²¹⁹. Para terminar su aventura, ambos necesitan sobrevivir a dichos

²¹⁸ Estos hechos se desarrollan en la obra de Bosco a lo largo del capítulo *Les eaux dormantes*. Retomaremos más adelante el aspecto introspectivo del espacio natural del río, concretamente en el subapartado de espacios de introspección y reflexión.

²¹⁹ *Henri Bosco: Une poétique du mystère* (1968) es un extenso trabajo de referencia en el que Jean-Cléo Godin se aproxima a la obra de Bosco a través del tema del misterio. Al contrario que otros estudiosos de la literatura *bosquiana*, Godin subraya también los efectos negativos del contacto con la naturaleza del héroe de Bosco. Para el investigador canadiense, el misterio es el mayor protagonista y podría considerarse el hilo conductor de la historia. Cabe destacar que este trabajo cuenta con una *lettre préface* del propio

peligros juntos, aprendiendo el uno del otro, cuestión que retomaremos más adelante en este apartado.

La ambivalencia: peligro y protección en el bosque de Narnia y el mar y el melocotón gigante de James

Por otro lado, niños-personaje británicos deberán moverse en unos espacios de acción en los que tendrán que hacer frente a determinados peligros. Muchas veces, estos peligros son sutiles; en otras ocasiones, casi imperceptibles. Otras veces aparecen de repente, obligando a los niños-personaje a reaccionar de forma muy rápida. No obstante, los espacios naturales propuestos por Lewis y Dahl albergan también ciertas zonas de comodidad y de refugio, las cuales, como indicamos al comienzo del apartado, están relacionadas con la presencia de otros personajes animales o criaturas fantásticas.

Cuando los hermanos Pevensie llegan a Narnia, se encuentran con un bosque mágico enteramente sometido a la tiranía de la Bruja Blanca, como ya vimos en el motivo del conflicto adulto-infantil. El espacio natural se presenta como una zona insegura, llena de peligros graduales que ponen en riesgo la vida de los hermanos Pevensie y de todos los seres (criaturas mágicas y animales hablantes) que se relacionen con ellos. Este hecho se desvela al principio, cuando los protagonistas conocen al señor y la señora Beaver:

“S-s-s-sh!” said the Beaver, “not so loud please. We’re not safe even here”.

“Why, who are you afraid of?” said Peter. “There’s no one here but ourselves”.

“There are the trees”, said the Beaver. “They’re always listening. Most of them are on our side, but there *are* trees that would betray us to *her*; you know who I mean”, and it nodded its head several times. (Lewis, 2000, pp. 66-67).

No solamente ciertos árboles están aliados con la Bruja Blanca; también lo están otros animales y seres mágicos, como algunos petirrojos que observan el comportamiento de los niños-personaje y mandan instantáneamente nueva información sobre los movimientos de los Pevensie a la Bruja Blanca.

Henri Bosco, en la que el escritor francés alaba la meticulosa investigación de Godin y las conclusiones a las que llega.

Sin embargo, el bosque de Narnia no es solo fuente de peligros imperceptibles (árboles y petirrojos) o explícitos (la amenaza de la Bruja Blanca), sino que también constituye un espacio en el que los niños-personaje pueden sentirse seguros; esto tiene que ver principalmente con la presencia de otras criaturas, que actuarán como ayudantes de los protagonistas. Por ejemplo, cuando Lucy atraviesa el armario por primera vez, se encuentra con el fauno Tumnus, que la acogerá en su pequeña casa y la protegerá de la influencia negativa de la Bruja Blanca. Asimismo, como ya hemos mencionado anteriormente, la pareja de castores –señor y señora Beaver– serán los animales que protejan a Lucy, Susan y Peter cuando den sus primeros pasos en Narnia. Retomaremos la relación animal-infantil en la obra de Lewis y profundizaremos en ella en su motivo correspondiente.

Similarmente, el viaje en el melocotón en *James and the Giant Peach* también desvela dos escenarios potencialmente contradictorios y, a su vez, complementarios: la protección que ofrece el propio melocotón y los peligros del exterior (procedentes del mar y del aire). Una vez dentro del hueso de la fruta mágica, James encuentra la simpatía de sus amigos insectos²²⁰ y el refugio del melocotón, que no solamente servirá como alimento, sino que también será el vehículo hacia la aventura (Tal, 2003, p. 269). Este refugio natural nos recuerda, por un lado, a la protección que ofrece la barca a Pascalet y Gatz después de huir de los *Bohémiens*; por otro, también se asemeja al amparo que los hermanos Pevensie reciben en el hogar de los señores Beaver. Fuera del melocotón comenzará a discurrir una serie de eventos que perturbarán la estructura de la fruta mágica. El primer ataque procede del agua, donde unos tiburones muerden la carne del melocotón. Después de idear una solución para hacer que el melocotón sea sostenido por un grupo de aves desde arriba, James y los insectos reciben el ataque de los *Cloud Men*, unas criaturas encargadas de los fenómenos meteorológicos. Por lo tanto, el espacio natural constituido por los elementos del melocotón, el mar y las nubes en la obra de Dahl también encierra ese carácter ambivalente entre peligro y protección.

²²⁰ Estos personajes animales viven e interactúan con James gracias a la ayuda de los polvos mágicos, que también cayeron sobre ellos cuando el niño-personaje los derramó accidentalmente.

La reacción de los niños-personaje: la lucha por la protección del espacio natural en el bosque de Narnia y el melocotón gigante de James

Ante el vaivén de elementos intempestivos y situaciones arriesgadas que encierran los espacios naturales, observamos una reacción común en los niños-personaje de las novelas de Roald Dahl y C. S. Lewis: los protagonistas deberán desarrollar ciertas destrezas, luchar por dominar el carácter ambivalente del espacio natural, sobreponerse a él y, finalmente, conseguir la protección y dominación de los límites del bosque de Narnia y el melocotón gigante.

Ya en el apartado del conflicto adulto-infantil analizamos cómo los hermanos Pevensie vencen a la Bruja Blanca con el apoyo del ejército de Aslan; además, también obtienen la ayuda de los objetos proporcionados por Father Christmas²²¹. Desde su llegada al país mágico, Lucy, Susan y Peter comprenden que tienen una responsabilidad con Narnia, pues son los legítimos herederos de su trono y la vida de sus habitantes depende íntegramente de su valentía para luchar contra la Bruja Blanca y sus secuaces. Con la llegada progresiva de Aslan, motivada a su vez por el arribo de los hermanos Pevensie, el bosque comienza a liberarse del perpetuo invierno al que estaba condenado por la Bruja; por lo tanto, en la obra se establece un continuo diálogo entre el espacio natural y las acciones de los niños-personaje a medida que estos están más cerca de liberarlo. Así se describe, por ejemplo, cómo el bosque comienza a florecer justo antes de la llegada del ejército de Aslan:

The sky became bluer and bluer, and now there were white clouds hurrying across it from time to time. In the wide glades there were primroses. A light breeze sprang up which scattered drops of moisture from the swaying branches and carried cool, delicious scents against the faces of the travelers. The trees began to come fully alive. [...] “This is no thaw”, said the dwarf, suddenly stopping. “This is *Spring*. What are we to do? Your winter has been destroyed, I tell you! This is Aslan’s doing”. (Lewis, 2000, p. 122).

²²¹ Por su traducción “Padre de la Navidad”, será analizado en el motivo de la religión.

Las alusiones al deshielo y a la llegada de la primavera en el bosque de Narnia son continuas e influyen directamente en las acciones de la Bruja Blanca, pues ya no puede utilizar su trineo para moverse por la nieve: “they saw the winter vanishing and the whole wood passing in a few hours or so from January to May” (Lewis, 2000, p. 123).

En consonancia con la lectura de la obra de Lewis como una alegoría cristiana, el bosque de Narnia también ha sido analizado como modelo del jardín del Edén (Xu, 2019, p. 171). Esta cuestión se une a la llegada de la primavera anunciadora que trae consigo Aslan, lo cual nos reenvía a una vuelta a los orígenes y una reparación del daño causado anteriormente: Narnia es el espacio natural donde los niños-personaje han de reconstruir su relación fraternal (lejos de sus hogares, como analizamos en otros apartados), donde refuerzan sus lazos de unión y donde construirán una nueva identidad. Es un bosque con vida propia que acompaña a los hermanos Pevensie a lo largo de su aventura.

Esta concepción del espacio natural como abrigo de los niños-personaje y como apertura a un nuevo comienzo también la podemos observar en el melocotón gigante de James, que será el móvil que emplee el niño-personaje para huir de Tía Spiker y Tía Sponge y comenzar su viaje. Según varias investigaciones desde el punto de vista del psicoanálisis (Tal, 2003; West, 2008; Curtis, 2015, 2016), el melocotón mágico nos reenviaría a la imagen del vientre materno. La escena de James accediendo al hueso del melocotón por primera vez ilustraría el comienzo de la regeneración del niño-personaje (West, 2008. p. 221).

Una vez dentro del hueso del melocotón, James conoce a los insectos (cuya relación analizaremos en el motivo de la relación entre niños-personaje y personajes animales) y pasan ahí la primera noche juntos. Comienzan su aventura a la mañana siguiente, después del arranque del melocotón y del atropello y muerte de Tía Spiker y Tía Sponge²²². Después, cuando el melocotón se posa suavemente sobre el océano, aparecen unos tiburones que muerden la carne de la fruta, poniendo así en peligro su estabilidad sobre el mar. James reacciona rápidamente ideando un plan: que los insectos tejan una serie de hilos para poder amarrar el melocotón a una bandada de gaviotas. El

²²² El melocotón se convierte en ese momento en una fuerza destructiva que derriba todo cuanto se encuentra a su paso hasta llegar al mar. Para Tal (2003), esta imagen del melocotón arrasando a las tías de James simbolizaría la encarnación de la ira que el niño-personaje nunca se atrevió a expresar (p. 269).

éxito de esta acción y la posterior congratulación de los personajes animales provoca un ascenso en la confianza de James en sí mismo; esta hazaña sería, pues, el primer paso para superar el trauma de la separación parental y de su condición de huérfano (Curtis, 2016, p. 60).

Más adelante, mientras el melocotón cuelga del grupo de gaviotas en el cielo, James y sus compañeros tienen que enfrentarse al carácter de los *Cloud-Men*, las criaturas responsables de los fenómenos meteorológicos. Estos personajes son muy temidos por los insectos, ya que estos conocen su fuerza y su capacidad de destrucción: “‘I hope they don’t turn around and see *us*’, Miss Spider stammered. ‘Do you think they would eat us?’ the Earthworm asked” (Dahl, 2007, p. 100). Los *Cloud-Men* pueden leerse en la obra de Dahl como la encarnación de las fuerzas naturales y, por lo tanto, como los controladores últimos del mundo natural. Los insectos, seres intrínsecamente provenientes de la naturaleza, deben venerar esta jerarquía y respetar el orden establecido por los *Cloud-Men*; de lo contrario, podrían sufrir las consecuencias. Este sería el caso del Ciempiés, que se burla de los *Cloud-Men* y desata su furia²²³.

Por segunda vez, James reacciona rápidamente ante el ataque (los *Cloud-Men* comienzan a lanzar granizo contra la fruta mágica) y encauza el melocotón. No obstante, el peligro no termina ahí y el niño-personaje deberá proteger el melocotón una vez más, algo que exploraremos más adelante en el apartado de la relación con los personajes animales²²⁴. Al final, James logra proteger el espacio natural del melocotón mientras doma los peligros acechantes, que también provienen de la naturaleza; el entorno natural se convierte así en un espacio de aprendizaje para el protagonista, que saldrá airoso de cada enfrentamiento y logrará conducir el melocotón hasta Nueva York.

En este punto podemos trazar otro puente con la novela de Lewis, ya que, una vez que los niños-personaje dominan la ambivalencia del espacio natural, consiguen hacer de

²²³ Por ello, Eve Tal ve en los *Cloud-Men* la personificación de la población indígena que trata de defenderse de la invasión blanca: “The Cloud-Men incident suggests the invasion of indigenous cultures by white explorers, which Dahl, who worked for a time in Africa, knew first-hand. The insects behave in an insulting manner, disrupt rituals, and view the Cloud-Men as inferiors with evil intentions” (2003, p. 268).

²²⁴ Como veremos más adelante, los demás incidentes que ocurren sobre el melocotón tienen que ver con la relación entre James y los insectos más que con la mera protección del espacio natural.

la naturaleza su nuevo cobijo²²⁵, como ya analizamos en el motivo de los hogares. Recordemos que, en *James and the Giant Peach*, una vez llegados a Nueva York, todos los habitantes se sorprenden gratamente por la presencia del melocotón gigante, por lo que organizan un desfile para procesionar la fruta gigante por las calles de la ciudad. Esto atrae a todos los niños neoyorquinos, que piden insistentemente a James probar un trozo del melocotón gigante. Así es como se narra el final de esta escena:

And to James, who had never dreamed that there could be so many children as this in the world, it was the most marvelous thing that had ever happened. By the time the procession was over, the whole gigantic fruit had been completely eaten up [...] And thus the journey ended. But the travelers lived on. (Dahl, 2007, p. 143).

Después, James instala el hueso del melocotón en el corazón del Central Park y lo convierte en su hogar, lo cual atrae a multitud de niños cada día: “And James Henry Trotter, who once, if you remember, had been the saddest and loneliest little boy that you could find, now had all the friends and playmates in the world” (Dahl, 2007, p. 144). James, que había vivido inicialmente un proceso de deshumanización por parte de sus tías al comienzo del relato, recupera su nombre completo y lo deja escrito en la puerta de su nueva casa en letras mayúsculas: James Henry Trotter²²⁶.

De manera similar, los hermanos Pevensie también viven una transformación personal tras defender el espacio natural, vencer a la Bruja y encontrar la estabilidad en Narnia:

And they themselves grew and changed as the years passed over them. And Peter [...] was called King Peter the Magnificent. And Susan [...] was called Susan the Gentle. Edmund was called King Edmund the Just. But as for Lucy, [...] her own people called her Queen Lucy the Valiant. (Lewis, 2000, p. 182).

²²⁵ No obstante, como vimos en el motivo de los hogares, los hermanos Pevensie regresan en el último capítulo a la casa del Profesor a través del armario, guiados por un blanco mientras pasean por Narnia como reyes y reinas del lugar. Sin embargo, a pesar de que los niños-personaje vuelven a su hogar inicial en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, lo cierto es que el resto de la saga de Lewis se desarrolla en el país mágico, cumpliendo así con la profecía mágica que conecta para siempre a los hermanos Pevensie con Narnia: “Once a king or queen of Narnia, always a king or queen” (Lewis, 2000, p. 182).

²²⁶ El apellido Trotter nos recuerda a *globetrotter* (trotamundos).

Cada uno de los Pevensie recibe un apelativo acorde a la faceta demostrada durante sus aventuras en el país mágico, algo que haría alusión a aquello que han aprendido durante la historia. Para Devin Brown (2005) esto reforzaría el argumento de que Narnia es el lugar donde los protagonistas deben ir para aprender y corregir sus “debilidades” (p. 244).

De esta manera, la lucha por la protección del bosque de Narnia y del melocotón gigante, así como la superación de las pruebas que los espacios naturales ofrecen, favorecen la resolución de los conflictos por los que James y los hermanos Pevensie atravesaban al comienzo de la historia. Recordemos, por un lado, que James fue etiquetado en motivos anteriores como “passive, polite orphan” (concepto de Mills [1987, p. 231]). La difícil situación anímica de James irá desapareciendo a medida que el niño-personaje deba hacer frente a la ambivalencia del entorno natural, protegiendo el melocotón y a sus amigos frente a los peligros naturales (Curtis, 2015). Por otro lado, el apelativo de Edmund es “Edmund el Justo” después de la coronación en Narnia, superando así su condición de “bitter orphan” (concepto de Mills [1987, p. 231]).

La reacción de los niños-personaje: el aprendizaje de Jim Knopf y la huida de Hyacinthe y Gatzó

Los niños-personaje en las novelas de Michael Ende y Henri Bosco deben desarrollar, al igual que James y los hermanos Pevensie, ciertas competencias de las que antes no disponían para sortear los peligros de los espacios naturales. No obstante, los espacios de *L'Enfant et la Rivière* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* poseen una característica que los diferencia del melocotón gigante y del bosque de Narnia: se trata de zonas de paso y no de lugares en los que quedarse. En lo que respecta a la novela alemana, nos referimos al Valle del Crepúsculo, la región de las Rocas Negras y el Fin del Mundo; en lo referido a la obra francesa, apelamos a las islas en las que se encuentran los *Bohémiens*.

En primer lugar, el Valle del Crepúsculo y las Rocas Negras son dos espacios naturales claramente definidos por su peligrosidad. Jim pisa por primera vez el Valle del Crepúsculo junto a Lukas y Emma cuando están tratando de llegar a Kummerland, como les habían encomendado en China. El Valle del Crepúsculo es un desfiladero sombrío (“eine düstere Schlucht” [Ende, 2004, p. 97]) que los personajes deben cruzar con mucho

cuidado: “Als sie ungefähr die Mitte des Tales erreicht hatten, blickte Jim zufällig einmal zurück. Und was er da sah, war wahrhaftig dazu angetan, auch dem mutigsten Mann einen eiskalten Schrecken einzujagen!” (Ende, 2004, pp. 101-102). En efecto, el niño-personaje de Michael Ende se muestra en ese primer momento sumamente alterado por el carácter frío y lúgubre del Valle del Crepúsculo; observamos que, en lugar de reaccionar de manera contundente ante el miedo, Jim adopta una postura mucho más pasiva frente a Lukas, que es quien maneja la situación en ese momento. De este modo, Lukas tira de una palanca de emergencia de Emma; esta acción les salva la vida, pero provoca una rotura en la locomotora.

Más adelante, después de cruzar el Valle del Crepúsculo, Jim, Lukas y Emma aterrizan en el desierto de El Fin del Mundo. Emma está dolorida y no puede transportar a Jim y Lukas, por lo que los tres personajes se encuentran en una situación límite: deben arreglar la locomotora o, de lo contrario, podrían perecer en el desierto²²⁷. Lukas trata insistentemente de arreglar a Emma sin pedir ayuda a Jim; no obstante, llega un momento en el que debe hacerlo y le dice lo siguiente al niño-personaje:

Hör mal zu, Jim Knopf! Du bist mein Freund, darum muss ich dir die Wahrheit sagen. Ich bin so ziemlich am Ende mit meiner Weisheit. Ich kriege nämlich die letzte Schraube nicht auf. das geht nur von innen. man müsste in den Kessel kriechen. aber ich komme da nicht hinein. (Ende, 2004, p. 108).

Al contemplar la situación límite en la que se encuentran, Jim decide dar luz verde a la sugerencia de Lukas: “Jim dachte nach. Schwimmen und tauchen konnte er ja. Ausserdem hatte Lukas gesagt, es wäre die letzte Möglichkeit. Es blieb also gar nichts anderes übrig” (Ende, 2004, p. 109). Tras ello, el niño-personaje se introduce dentro de la locomotora para arreglarla desde dentro y, cuando lo consigue, ocurre la siguiente conversación entre Jim y Lukas: “‘Siehst du jetzt, Lukas, wie gut es war, dass du mich mitgenommen hast?’ ‘Jim Knopf!’, sagte Lukas. ‘Du bist ein großartiger kleiner Bursche und ohne dich wäre ich jetzt verloren gewesen’” (Ende, 2004, p. 111).

²²⁷ Resulta llamativo el paralelismo con la coyuntura en la que se encuentra el aviador de *Le Petit Prince* cuando su avioneta se avería en el desierto y debe arreglarla cuanto antes.

Como podemos observar, las extremas situaciones que provoca el inhóspito espacio natural en la novela de Ende empujan a Jim a tomar decisiones desde el coraje y la valentía. Poco a poco, el miedo que el niño-personaje alemán parecía demostrar en un principio va disipándose, algo que Lukas celebra al reforzarle su coraje y determinación.

La transformación del miedo y la quietud en valentía y resolución también la atisbamos en la novela de Henri Bosco; específicamente, en Pascalet. Como ya analizamos en motivos anteriores, Gatz y Pascalet son niños-personaje muy diferentes cuando se encuentran por primera vez en las islas: Gatz responde al arquetipo de *enfant sauvage* y conoce los recovecos del espacio natural, por lo que sabe cuáles son las vías de escape que ambos niños-personaje deben tomar para huir de los peligros amenazantes. Pascalet, por su parte, desconoce las islas y el río. Sin embargo, recordemos que es Pascalet quien libera a Gatz de sus captores al cortar con un cuchillo las cuerdas que lo maniataban; esta acción representaría el primer acto de valentía del protagonista de Bosco y el comienzo de la amistad entre ambos.

Al igual que Jim Knopf aprende poco a poco de la sabiduría de Lukas (personaje adulto que analizaremos en el motivo del personaje limítrofe), Pascalet hace lo propio con Gatz. De este modo, tras haber desobedecido y huido a la isla, el protagonista francés aprende del *enfant sauvage* cómo debe proceder para sobrevivir a los peligros del entorno natural, es decir, cómo *hacerse hombre* a través del contacto con la naturaleza, en palabras de Hélène Rufat (2018, p. 40): hacer navegar una barca, pescar y aprovechar los escondites del espacio natural para burlar a los *Bohémiens* serían las principales habilidades que Pascalet aprende de Gatz. Este último, por su parte, representa la alteridad, pero también necesita a Pascalet para completar su desarrollo. Recordemos que es Pascalet quien lo libera en primer lugar y, además, el que le abre las puertas de su familia al final del relato. En efecto, podemos observar en la relación entre Gatz y Pascalet el fenómeno de la *coincidentia oppositorum*²²⁸ (Rufat, 2018, p. 44): “simultaneity, not to chance or randomness. [...] they occupy the same space, be it logical, imaginative, or material space” (Henderson, 2010, p. 103).

²²⁸ Por su traducción al español “coincidencia de contrarios”, hace referencia al fenómeno de complementariedad que se produce entre dos sujetos opuestos. Este término fue desarrollado por Nicolás de Siracusa en el siglo XV y retomado posteriormente por Carl Gustav Jung en sus ensayos sobre el inconsciente colectivo y los arquetipos (1975). Véase Henderson, 2010 para indagar más sobre ello.

Tanto Pascalet como Jim Knopf van “desarrollando su virilidad” y creciendo, tanto física como mentalmente, dentro del cosmos natural de cada obra. En la novela de Michael Ende podemos apreciar este hecho después de la primera hazaña de Jim arreglando la locomotora, ya que, a medida que el niño-personaje supera esas dificultades, se muestra más decidido a tomar la iniciativa para escapar de otros parajes naturales peligrosos. Este es, por ejemplo, el caso de las Rocas Negras y la Boca de la Muerte, de la que tienen que huir para salvarse:

Die weißen Wirbel senkten sich über die schwarzen Felsen und wo diese vom Schnee bedeckt waren, konnten sie das Licht nicht mehr aufschlucken und auf einmal war der Weg zu erkennen. Mitten im schwarzen Nichts schwebte plötzlich ein Stück weiße Straße.

Jim bemerkte es zuerst. Er hatte ein Loch in die Eisblumen am Fenster gehaucht und versuchte hinauszuspähen.

“He, Lukas!”, rief er. “Schau doch mal!”

Lukas sah hinaus. Dann richtete er sich auf, nickte Jim ernst zu, holte tief Luft und sagte: “Wir sind gerettet”. (Ende, 2004, p. 142).

De este modo, al final de la historia, cuando llegan con Emma a Kummerland, Jim Knopf es el héroe principal; ya no pide consejo o permiso a Lukas para tomar decisiones, sino que se muestra decidido y no tiene miedo. Se trata de una metamorfosis parecida a la que analizamos en la obra de Roald Dahl, en la que James vence su condición de “polite orphan” y domina el viaje en el melocotón. Similarmente, Jim es reconocido al final como el héroe de la historia que libera a los demás niños-personaje atrapados por los dragones gracias a su ingenio y valentía.

Breve recapitulación

En definitiva, los espacios naturales de acción se articulan como motivos que presentan determinadas características y elementos peligrosos que, de ser vencidos, abren las puertas del aprendizaje y el crecimiento para los niños-personaje. Hemos comprobado que las pruebas escondidas del bosque de Narnia permiten la corrección y la educación

de los hermanos Pevensie (Brown, 2005, p. 244)²²⁹, mientras que el control del melocotón gigante facilita la regeneración de James y funciona como refugio materno (West, 2008, p. 21). Paralelamente, el dominio de la ambivalencia y el misterio que engloban las islas en la obra de Bosco, así como la amistad con Gatz, posibilita la maduración de Pascalet. Y, por último, también hemos visto cómo Jim Knopf se enfrenta al miedo gracias a la acción que debe tomar en los espacios naturales, lo cual también se relaciona con su crecimiento y proceso madurativo en la historia.

b) Espacios de introspección y reflexión: las aguas dormidas en *L'Enfant et la Rivière* y el desierto en *Le Petit Prince* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*

El segundo subapartado del que nos ocuparemos dentro del motivo de los espacios naturales es el relacionado con los espacios de introspección. Como señalamos al comienzo del apartado, en *Le Petit Prince*, *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y *L'Enfant et la Rivière* encontramos tres espacios naturales en los que la relación entre los niños-personaje y la naturaleza viene marcada por un ejercicio de reflexión y de quietud, y no por actividades que requieran de una acción física determinada. Aquí nos referimos, por una parte, al desierto de las novelas de Saint-Exupéry y Ende y, por otra, a las aguas dormidas de la obra de Bosco.

El proceso de llegada de los niños-personaje a estos espacios naturales varía en de una obra a otra, y es importante tenerlo en cuenta. Primeramente, el protagonista de Saint-Exupéry aterriza en el desierto tras haber charlado con el geógrafo, como analizamos en el motivo del conflicto adulto-infantil. Después de conocer a los adultos de los planetas, el Principito aprende que su rosa es efímera y que no durará para siempre, lo cual provoca en él una profunda tristeza. A continuación, y aconsejado por el geógrafo, llega a la Tierra; específicamente, al Sáhara.

²²⁹ En este sentido, el bosque de Narnia nos recuerda a la definición de bosque que ofrece Biedermann (1993): “En leyendas y *cuentos* el bosque está habitado por seres enigmáticos, casi siempre amenazadores (*brujas, dragones, gigantes, enanos, leones, osos*, etc.), los cuales personifican los peligros a los que tiene que enfrentarse el adolescente en su iniciación (“prueba de madurez”) si quiere convertirse en persona responsable” (p. 70).

El Principito espera encontrarse con personas, pero, en realidad, quien le da la bienvenida es una serpiente, la cual afirma lo siguiente cuando el niño-personaje le dice que siente la soledad del lugar: “On est seul aussi chez les hommes” (Saint-Exupéry, 1999, p. 64). Por su parte, Jim Knopf llega al desierto (llamado El Fin del Mundo) con Lukas y Emma tras haber reparado él mismo la locomotora, como vimos en el apartado anterior; por lo tanto, al contrario que el Principito, Jim pisa este espacio natural sumergido en un optimismo y una confianza en sí mismo para enfrentarse a los posibles acontecimientos peligrosos. Por último, las aguas dormidas de *L’Enfant et la Rivière* son el espacio natural en el que se refugian Gatz y Pascalet después de huir de las islas y del peligro de los *Bohémiens*, algo que vimos anteriormente.

Tanto el desierto como las *eaux dormantes* se configuran en este punto del relato como un espacio en el que los niños-personaje pueden, *a priori*, encontrar la calma que no hallaban entre los personajes adultos (el Principito, Gatz y Pascalet) o en otros espacios naturales más dinámicos y arriesgados (Jim Knopf), algo que estudiamos en apartados anteriores de este trabajo. Según Juan Eduardo Cirlot, el desierto es un campo propio de la abstracción y propicia un encuentro con la transcendencia: “la sequedad ardiente es el clima por excelencia de la espiritualidad pura y ascética, de la consunción del cuerpo para la salvación del alma” (2016, p. 360). En cuanto a las aguas dormidas, Gaston Bachelard (1942, p. 18) nos sugiere una relación entre estas y un estado anímico relacionado con la melancolía, pero de una forma calmada y serena.

La esencia de estos espacios naturales como surtidores de aislamiento físico y abstracción psicológica y espiritual también puede atisbarse en ciertas descripciones que se hace de ellos en cada una de las novelas. Por ejemplo, en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* se destaca la belleza y el esplendor: “Jedermann, der einmal eine Wüste durchreist hat, weiss, dass die Sonnenuntergänge dort von ganz besonderer Pracht sind. Der Abendhimmel strahlt in allen Farben, vom feurigsten Orange bis zum zartesten Rosa, Hellgrün und Violett” (Ende, 2004, p. 124). El encanto del desierto también se subraya en *Le Petit Prince* –aunque, en este caso, encontramos un atisbo más ascético, en consonancia con el argumento de Cirlot introducido en el anterior párrafo–, como podemos ver en esta escena entre el Principito y el aviador:

“Le désert est beau”, ajouta-t-il... Et c’était vrai. J’ai toujours aimé le désert. On s’assoit sur une dune de sable. On ne voit rien. On n’entend rien. Et cependant quelque chose rayonne en silence... “Ce qui embellit le désert”, dit le petit prince, “c’est qu’il cache un puits quelque part...” (Saint-Exupéry, 1999, p. 82).

En definitiva, el desierto se presenta en ambas obras como una fuente de belleza e inspiración, sí; pero también de inseguridad, ya que las provisiones de alimentos escasean.

Aquí observamos una dicotomía interesante: mientras que la inanición acecha a Jim Knopf, el Principito no se muestra nunca afectado por el hambre o la sed. Las preocupaciones de ambos niños-personaje en estos espacios es totalmente distinta: el protagonista alemán desea volver a Lummerland y sobrevivir al desierto; el francés, por su parte, solo busca hacer amigos.

Por otro lado, las aguas dormidas de *L’Enfant et la Rivière* son descritas como una fuente de vida y de alimento, pues Gatzon enseña a Pascalet cómo pescar su propia comida:

Dès lors nous menâmes une vie passionnante. Nous avions dans nos mains la nourriture! Quelle nourriture! [...] Or, les pouvoirs secrets de cette nourriture donnent à celui qui la mange de miraculeuses facultés. Car elle unit sa vie à la nature. [...] L’eau qui était devenue notre sol naturel: nous habitons sur l’eau; nous en tirons la vie. (Bosco, 2004, p. 42).

Es aquí donde los niños-personaje de Bosco no solamente encuentran cobijo y alimento, sino que también culminarán su proceso de aprendizaje juntos, como veremos a continuación.

La abstracción y la maduración de Pascalet y Gatzon en las aguas dormidas

Como analizamos en el apartado de los espacios de acción, Gatzon y Pascalet terminan complementándose y aprendiendo el uno del otro: Gatzon enseña a Pascalet cómo sobrevivir a las dificultades del entorno natural; Pascalet le aporta a cambio su amistad,

su ayuda y, al final, le abre las puertas de su propia familia. Sobre las *eaux dormantes* se inicia la culminación de este proceso de aprendizaje, a través del cual los niños-personaje terminarán dominando por completo el espacio natural, arropados por la calma que reciben de las aguas²³⁰.

En este contexto, el silencio tiene un papel muy importante, sobre todo en las reacciones y actitudes de Gatzo. Como ya destacamos en el motivo de la orfandad, el niño-personaje *bohémien* prefiere permanecer en silencio durante el viaje en las aguas dormidas, y solo habla para comunicar algo útil u oportuno (Bosco, 2004, p. 60). Esto provoca que Pascalet también aprecie cada vez más la quietud y el sosiego, lo cual, a su vez, facilita la observación del espacio del niño-personaje (Grijalba Castaños, 2004, p. 98). La ensoñación –componente principal de la obra de Bosco según Girault (2002, p. 154)– deriva en la contemplación, casi el misticismo, que surge de una entrega total al espacio natural de las aguas dormidas por parte de los niños-personaje. En ellas, los protagonistas encuentran la paz necesaria para su regeneración y crecimiento:

Il y avait, en nous et autour de nous, une grande paix. Après l'ivresse des premières heures, nous avons accordé notre vie à la vie de ces eaux dormantes. Nous réglions tous nos mouvements sur le soleil et sur le vent, sur notre faim et sur notre repos. Et il nous en venait au cœur une merveilleuse plénitude. [...] Car sur les eaux dormantes tous les gestes sont lents, et c'est avec lenteur qu'une barque s'en va d'un îlot à l'autre. On vit sans impatience, et on a de longues journées. On les aime pour leur longueur et leur apparente monotonie (Bosco, 2004, p. 48).

De este modo, acaba produciéndose una identificación plena “homme-nature” en la obra de Bosco, en palabras de Grijalba Castaños (2013, p. 162).

El trascurso del tiempo en las aguas dormidas es para Squatrito (2020a) un símbolo de la transición hacia la maduración y la edad adulta de los protagonistas (p. 97). Esta afirmación nos recuerda a las conclusiones observadas en el apartado de los espacios

²³⁰ Las aguas dormidas no conforman el escenario natural por sí solas, sino que también abarcamos todo el abanico de colores, sabores, olores y paisajes que se funden en ellas. La flora que rodea el recorrido de las aguas también tiene un papel esencial en este proceso.

de acción, donde señalábamos la capacidad del espacio natural como un elemento regenerador para los niños-personaje, que encuentran en la naturaleza un medio para desenvolverse lejos de los hogares y de la familia.

El aprendizaje del Principito y Jim Knopf a través del encuentro con el gigante-aparente Tur Tur y el zorro en el desierto

Como hemos comentado anteriormente, el desierto es un espacio natural que no ofrece alimento o zonas plenamente seguras (como no es el caso, como hemos visto, de las aguas dormidas). A este respecto, para el Principito y Jim Knopf el desierto se presenta como un espacio solitario que no da cabida a muchas interacciones.

En un primer momento, además del encuentro efímero con la serpiente, el niño-personaje francés descubre la presencia de una flor, que afirma que solo ha visto un par de personas en toda su vida. Después, tras escalar montañas y descubrir la existencia del eco, el Principito llega a un pequeño jardín en el que hay cientos de rosas iguales a la suya, lo que entristece aún más su estado de ánimo: “Je me croyais riche d’une fleur unique, et je ne possède qu’une rose ordinaire. [...] ça ne fait pas de moi un bien grand prince...” (Saint-Exupéry, 1999, p. 70). Jim Knopf, a su vez, experimenta el visionado de espejismos debido a las altas temperaturas del desierto. Junto con Lukas y Emma, son capaces de ver la Torre Eiffel, algunos molinos de viento, un puesto de limonadas e incluso Lummerland.

Sin embargo, en ambas novelas, el oasis de desesperación causado por la soledad y la fatiga que emanan del desierto se ve interrumpido por la aparición de dos personajes, que serán los encargados de transmitir una determinada lección al Principito y Jim Knopf: el zorro y el señor Tur Tur. Ya desde un primer momento encontramos una similitud muy sugerente en la vida de estos dos personajes: la soledad y la monotonía.

Tur Tur es un gigante-aparente, es decir, una persona que parece corpulenta y peligrosa desde lejos pero que, a medida que va acercándose, desvela su auténtica altura: en realidad es un hombre de estatura media y no es para nada peligroso. Jim siente mucho miedo cuando lo ve desde la lejanía, pero Lukas le recuerda lo siguiente: “Du traust ihm nicht, bloß, weil er so mächtig groß ist. [...] Aber das ist kein Grund” (Ende, 2004, p.

127). Cuando Tur Tur los ve comienza a hacer aspavientos, suplicando a viva voz que no huyan porque, en realidad, no quiere hacerles daño: “Ach bitte bitte, glaubt mir doch! Ich will euch nichts tun, ich will nur mit euch reden. Ich bin so allein, so schrecklich allein!” (Ende, 2004, p. 127)²³¹.

Paralelamente a la soledad de Tur Tur, cuando el Principito conoce al zorro, este le cuenta lo siguiente sobre su vida en el Sáhara: “Ma vie est monotone. Je chasse les poules, les hommes me chassent. Toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent. Je m’ennuie donc un peu” (Saint-Exupéry, 1999, p. 72). Por lo tanto, tanto el zorro como Tur Tur reaccionan muy positivamente al ver a los niños-personaje, ya que el contacto con otros personajes no es algo habitual en el desierto.

Jim Knopf, que al principio tiene miedo de Tur Tur por su magnitud física, termina acercándose a él junto a Lukas y Emma. Es en ese momento cuando pueden presentarse finalmente ante el gigante-aparente y conocer más a fondo el origen de este personaje. Tur Tur se muestra simpático y amable con ellos y les cuenta lo siguiente:

Meine Eltern waren die einzigen Menschen, die keine Angst vor mir empfanden. Es waren überhaupt sehr liebe Eltern. Als sie gestorben waren, beschloss ich auszuwandern. Ich wollte ein Land suchen, wo die Leute keine Angst vor mir hätten. Ich bin durch die ganze Welt gezogen, aber es war überall das Gleiche. Da bin ich zuletzt in die Wüste gegangen, damit niemand mehr durch mich erschreckt würde. Sie beide, meine Freunde, sind seit meinen Eltern die ersten Menschen, die sich nicht vor mir fürchten. Ich habe mich unbeschreiblich danach gesehnt, einmal noch, ehe ich sterbe, mit jemandem reden zu können. (Ende, 2004, p. 133).

Para ser amigo de Tur Tur, Jim ha tenido que romper, una vez más en el relato, la barrera del miedo; solo así logrará beneficiarse de la amistad y ayuda del gigante-aparente. En

²³¹ Aquí podríamos detenernos a reflexionar sobre la naturaleza del nombre del gigante-aparente. En primer lugar, el nombre de Tur Tur podría evocar en alemán el recuerdo de otros nombres que también terminan en -ur, tradicionalmente asociados al exotismo y al orientalismo, como Abdinur, Benhur, Kastur o Bhaasur, lo cual alimentaría el ambiente mágico-misterioso del encuentro en el desierto. En segundo lugar, la “T” es una de las letras más grandes del alfabeto, y gráficamente puede recordarnos la imagen de un gigante con los brazos extendidos. Por otra parte, el nombre “Tur” también hace pensar en “Turm” (“torre” en alemán), remitiéndonos a una estructura muy alta; la repetición de la sílaba “tur”, además, nos indicaría que Tur-Tur es doblemente alto.

palabras de Gähwiler (2020): “auf diese Weise kann sich der Scheinriese nützlich machen, so dass in der Annäherung gegenseitige Wertschätzung möglich geworden ist” (p. 43).

El Principito, por su parte, también debe sobrepasar otra barrera si quiere ser amigo del zorro: el rito de la domesticación propuesto por el personaje animal. Nos referimos aquí al verbo francés *apprivoiser*²³² (del que nos ocuparemos más detalladamente en el apartado de la relación niños-personaje y personajes animales), un concepto principal en la obra de Saint-Exupéry referido a la creación de lazos entre individuos.

La cuestión que más nos interesa en este apartado acerca de la noción de *apprivoiser* es la necesidad de paciencia y de tiempo para llevar a cabo la “domesticación” y afianzar los lazos afectivos con el otro. Así se lo explica el zorro al Principito: “Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t’assoiras d’abord un peu loin de moi, comme ça, dans l’herbe. [...] Mais, chaque jour, tu pourras t’asseoir un peu plus près...” (Saint-Exupéry, 1999, p. 73). Del mismo modo entra en juego también la confianza, pues el Principito necesita confiar en las palabras del zorro, tal y como Jim Knopf ha de hacer con lo que le dice Tur Tur.

Tanto el Principito como Jim Knopf aceptan las condiciones del zorro y de Tur Tur respectivamente: el niño-personaje francés accede al proceso de domesticación; el alemán, por su parte, soporta el miedo y termina vencéndolo. Esto deriva en una amistad con ambos personajes, quienes, a su vez, desean premiar a los niños-personaje con dos recompensas, las cuales están relacionadas con una reflexión sobre el aspecto exterior y su influencia en ellos mismos.

En primer lugar, el zorro desvela al Principito el significado del proceso de “domesticar” a alguien. Aunque nos encarguemos de este asunto más detenidamente en el apartado referido a la relación entre los niños-personaje y los personajes animales, es preciso introducir en este punto dicha cuestión para relacionarla con el espacio natural y, para ello, nos centraremos en la ayuda que recibe el niño-personaje del jardín de rosas que visita antes de conocer al zorro.

²³² “Domesticar” por su traducción al español.

El Principito, que llega muy triste al desierto después de su visita por los planetas porque no ha entablado amistad con ningún personaje adulto, sigue sin resolver los problemas con su rosa (los cuales provocaron, recordemos, el comienzo del viaje del Principito), y su tristeza se acentúa cuando descubre que su rosa es una “rosa ordinaria” y que no tiene nada de particular. Más tarde, tras el proceso de domesticación, el zorro hace ver al Principito que su rosa no es ordinaria, sino que es “única en el mundo” debido al tiempo que ha empleado con ella y la domesticación que se ha producido entre ambos: “Va revoir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde” (Saint-Exupéry, 1999, p. 76). En ese momento, el Principito va al jardín de rosas les espeta lo siguiente:

Vous n’êtes pas du tout semblables à ma rose, vous n’êtes rien encore, leur dit-il. Personne ne vous a apprivoisées et vous n’avez apprivoisé personne. [...] Bien sûr, ma rose à moi, un passant ordinaire croirait qu’elle vous ressemble. Mais à elle seule elle est plus importante que vous toutes, puisque c’est elle que j’ai arrosée. Puisque que c’est elle que j’ai mise sous globe. [...] Puisque c’est elle que j’ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire. Puisque c’est ma rose. (Saint-Exupéry, 1999, p. 76).

Como podemos ver, a pesar de que el zorro sea el personaje que guíe al Principito en su aprendizaje, el jardín de rosas, como parte del espacio natural en la obra, adquiere mucha relevancia en la transformación del niño-personaje en el desierto: representa el punto de extrapolación del concepto *apprivoiser* a la relación entre la rosa y el Principito. En este sentido, podemos concluir que el rosal en el desierto se convierte en una de las cristalizaciones más importantes del concepto aprendido previamente con el zorro, el cual retomaremos en el concepto de la relación infantil-animal.

Paralelamente a ello, el gigante-aparente Tur Tur se convierte en el aliado de Jim después de hacerse amigos (Simurdić, 2022, p. 224) y lo ayuda en dos cuestiones principales. La primera de ellas es la relacionada con la supervivencia, pues es el personaje que indicará a Jim, Lukas y Emma la salida del desierto El Fin del Mundo. La segunda de ellas, que podemos relacionar en cierta medida con el trasfondo de la domesticación para el Principito, tiene que ver con las apariencias. Debido a su físico, Tur Tur vive el rechazo continuado de su alrededor, pues su condición destaca sobre la hegemonía social. Al hilo de esto, el gigante-aparente lanza una reflexión reveladora en

la que conecta sus propias particularidades con el color de piel de Jim Knopf, y lo explica de la siguiente forma:

Einige Menschen haben doch irgendwelche besonderen Eigenschaften. Herr Knopf zum Beispiel hat eine schwarze Haut. So ist er von Natur aus und dabei ist weiter nichts Seltsames, nicht wahr? Warum soll man nicht schwarz sein? Aber so denken leider die meisten Leute nicht. Wenn sie selber zum Beispiel weiß sind, dann sind sie überzeugt, nur ihre Farbe wäre richtig und haben etwas dagegen, wenn jemand schwarz ist. So unvernünftig sind die Menschen bedauerlicherweise oft. (Ende, 2004, p. 132).

Esta crítica hacia la aversión generalizada de la sociedad hacia los atributos físicos de ciertos individuos es sumamente relevante en la obra de Ende, y evidencia el sinsentido de rechazar a alguien únicamente por mostrar rasgos distintivos del resto. En este sentido, Voss (2009) ve una clara respuesta a la realidad extraliteraria que había imperado en Alemania, donde la pedagogía nazi negaba la condición humana de las personas consideradas como “no arias”. Sobre este aspecto seguiremos indagando a lo largo del análisis temático.

En tercer lugar y último lugar, el aprendizaje de Jim Knopf gracias a Tur Tur también tiene que ver con el significado del miedo y la identificación de su funcionalidad. Como ya hemos expresado anteriormente, Jim Knopf abandona Lummerland y debe enfrentarse a numerosos conflictos. Muchos de ellos se presentan como situaciones y personajes potencialmente peligrosos, por lo que la presencia del miedo, en este caso, sería más que funcional (como hemos visto en los espacios de acción, por ejemplo). Sin embargo, la presencia del gigante-aparente en el desierto representa en la obra un punto de inflexión y una apertura reflexiva hacia este tema; así lo concibe Anna Braun, cuyo argumento retomamos y defendemos en este trabajo:

Angst und Skepsis werden nicht generell abgelehnt, sondern als menschlich akzeptiert; allerdings wird es als notwendig herausgestellt, den Grund des Vorurteils zu überprüfen. Angst vor dem Fremden wird somit nur als zulässig erachtet, wenn sich das Ereignis oder Handeln tatsächlich als gefährlich herausstellt [...] Herr Tur Tur jedoch erweist sich entgegen seiner beängstigenden

Erscheinung als besonders empathischer und friedlicher Mensch [...]. Die Erfahrung mit dem Scheinriesen hilft Jim bei der weiteren Bewältigung des Umgangs mit seinen Emotionen im Rahmen seiner *Konfliktaushandlung* (2023, p. 75).

La naturalización del miedo es un proceso importante para Jim, y le ayudará a continuar su trayectoria con más decisión y sabiduría que antes.

Breve recapitulación

Las aguas dormidas y el desierto son espacios naturales que fomentan un clima de introspección, idóneo para la transformación de Pascalet, Gatz, el Principito y Jim Knopf en sus obras. De este modo, las *eaux dormantes* ofrecen cobijo a Pascalet y Gatz después de huir del peligro de las islas; sus olores, sabores y, sobre todo, su silencio, permiten el intercambio y el crecimiento mutuo de ambos niños-personaje, proyectando un cosmos similar al prenatal (Squatrito, 2020b, p. 55) y abriendo las puertas de la renovación (Mariani, 2004, p. 125). De forma paralela, la propia esencia del desierto, como ocurre con las aguas dormidas, da paso a la contemplación, a la espiritualidad en la obra de Saint-Exupéry (Faucheux, 2023) y al detenimiento y los espejismos reveladores en la novela alemana (Dankert, 2019, p. 46). Estos espacios naturales esconden, a su vez, otros espacios naturales (el jardín de rosas en *Le Petit Prince*) y ciertos personajes (Tur Tur y el zorro) que ayudarán a los niños-personaje a interiorizar una determinada enseñanza, que tiene que ver con el rechazo a las apariencias y la búsqueda del valor profundo y único de cada individuo.

c) Espacios de recreación: el campo y la playa en *Antoñita la fantástica*, *Marcelino Pan y Vino* y *Das doppelte Lottchen*

El tercer y último subapartado relacionado con los espacios naturales es el relativo a los espacios de recreación: el campo y la playa en las obras españolas y en la novela de Kästner.

Los juegos de Antoñita, Marcelino, Luise y Lotte en el campo y la playa

La primera conexión que podemos establecer entre los espacios naturales de las novelas de Sánchez-Silva, Casas y Kästner es la relación que mantienen los niños-personaje con la naturaleza: tanto el campo como la playa se abren como lugares de recreo y relajación en los que los protagonistas, lejos de enfrentarse a obstáculos y peligros, disfrutan del espacio como lo haría un niño de la realidad extraliteraria. Los juegos y el esparcimiento en la naturaleza están presentes en las tres obras, pero observamos una presencia mayor en *Marcelino Pan y Vino*.

Como vimos en el motivo de los hogares, Marcelino vive en el campo, y Lotte y Luise viven en las ciudades; por lo tanto, el niño-personaje español está permanentemente en contacto con el espacio natural que rodea el convento, mientras que las niñas-personaje no tienen acceso a la naturaleza con tanta asiduidad. El campo representa para Marcelino un lugar de esparcimiento en el que puede jugar, siempre y cuando tenga el permiso de los frailes para hacerlo. Esto ocurre sobre todo cuando hace buen tiempo, una variable que hace cambiar totalmente el significado del espacio natural para el niño-personaje:

Las grandes tormentas de septiembre despertaban a Marcelino por la noche y pasaba muy malos ratos con los truenos, los relámpagos y, sobre todo, con el ruido de la lluvia interminable sobre los tejados. A Marcelino no le gustaba nada el invierno; por el invierno salía mucho menos al campo y en el convento se aburría y, lo que es peor, los frailes se dedicaban a enseñarle. Ya conocía las letras desde el invierno pasado. En este que venía ahora, el padre Superior le había dicho que tenía que aprender a leer. [...] Marcelino pensaba en el invierno sin ganas de que llegase. ¡Se ponía todo tan triste por el invierno! (Sánchez-Silva, 2003, p. 28).

Como cualquier niño perteneciente a la realidad extraliteraria, Marcelino muestra miedo ante los fenómenos meteorológicos adversos. En esta cita, además, puede observarse con claridad la brecha dicotómica entre espacio natural y hogar en la obra de Sánchez-Silva y su efecto en el niño-personaje: cuando Marcelino no puede salir debe quedarse en el convento, con los frailes, aprendiendo distintas lecciones académicas que él califica como aburridas.

La unión de Antoñita, Luise y Lotte con otros personajes en la naturaleza

La dualidad entre hogar y espacio natural también se establece en las obras de Casas y Kästner, aunque en estas novelas se añade también un componente social y una unión con otros personajes que no se atisba en el caso de Marcelino (pues él, recordemos, está casi siempre solo; su única compañía son los animales, algo que retomaremos en el motivo de la relación infantil-animal). Para Antoñita, el espacio natural se alza como un escapismo a la monotonía y los límites que la niña-personaje vive dentro del hogar. Sin embargo, la salida a la naturaleza no es algo que ocurra con frecuencia en la vida de la protagonista, sino que se trata de momentos concretos y puntuales, como las vacaciones en la playa o la salida al campo durante la romería. Es en estos momentos cuando Antoñita puede liberarse de los confines limitadores de la casa familiar y cuando puede socializar con otras amigas, como María Begoña (Casas, 2000, pp. 66-67)²³³.

En el caso de Luise y Lotte, la relación con el espacio natural adquiere una dimensión algo más notoria. Viven inicialmente en ciudades diferentes y se conocen por primera vez en un campamento de verano, es decir, en el campo. En consecuencia, el abandono del hogar cosmopolita y la visita al espacio natural se erige, ya desde un primer momento, como una condición necesaria para que se produzca el reencuentro entre ambas niñas-personaje en la obra de Kästner. En las colonias, lejos de sus progenitores, las compañeras de las protagonistas les recuerdan constantemente su parecido físico; es por ello por lo que las directoras de las colonias deciden que Luise y Lotte compartan habitación. La descripción de la primera noche que pasan juntas resulta muy reveladora, ya que se produce una personificación de la luna, que rige el primer contacto físico entre Luise y Lotte:

Der Mond schaut durchs große Schlafsaalfenster und staunt nicht schlecht. Da liegen zwei kleine Mädchen nebeneinander, die sich nicht anzusehen wagen, und die eine, die eben noch weinte, tastet jetzt mit ihrer Hand ganz langsam nach der

²³³ No obstante, Antoñita también socializa en otros ambientes ajenos al espacio natural, como cuando sale de su casa a pasear por ciertas zonas de Madrid. Lo cierto es que, a pesar de ello, el campo y la playa otorgan más libertad de movimiento a la niña-personaje, ya que los personajes adultos presuponen estos lugares como espacios más seguros que la ciudad.

streichelnden Hand der anderen. “Na gut”, denkt der alte silberne Mond. “Da kann ich ja beruhigt untergehen!” Und das tut er denn auch. (Kästner, 2002, p. 21).

Después de ello, son las propias protagonistas las que caen en la cuenta de que son hermanas en una de sus escapadas al pueblo de al lado del campo; esto ocurre bajo la negativa de la propia directora del campamento, que prefiere no interferir en la vida privada de Luise y Lotte y prohíbe a otra encargada el desvelamiento de sus auténticas identidades (Kästner, 2002, p. 36).

Además de propiciar el encuentro entre Luise y Lotte, el espacio natural aparece nuevamente en la obra de Kästner para favorecer la conexión madre-hija entre Luise y su progenitora. En este punto podemos establecer un puente con *Antoñita la fantástica*, pues la naturaleza también propicia la culminación de la amistad entre la protagonista y una de sus amigas más queridas, Eduviges, en el pueblo de Nicerata. En la novela alemana, la unión entre madre e hija en el espacio natural se produce tras una crisis ansiosa por parte de Luiselotte, que cae en la cuenta de que había obligado a su hija a trabajar más de la cuenta. Abrumada por la monotonía de la vida en la ciudad y acongojada por la cantidad de responsabilidades que ha impuesto a su hija, la madre planea una escapada al campo durante el fin de semana. Durante esos dos días disfrutan de la compañía de la otra, una oportunidad que no habían tenido hasta el momento. La secuencia de la unión en el espacio natural termina de la siguiente manera:

Zu Hause fielen sie wie die Plumpsäcke in ihre Betten. Das Letzte, was das Kind sagte, war: “Mutti, heute war es so schön – so schön wie nichts auf der Welt!” Die Mutti lag noch eine Weile wach. So viel leicht erreichbares Glück hatte sie bis jetzt ihrem kleinen Mädchen vorenthalten! Nun, es war noch nicht zu spät. Noch ließ sich alles nachholen! Dann schlief auch Frau Körner ein. Auf ihrem Gesicht träumte ein Lächeln. Es huschte über ihre Wagen, wie der Wind über’n Eibsee. Das Kind hatte sich verändert. Und nun begann sich also auch die junge Frau zu verändern. (Kästner, 2002, pp. 102-103).

La última frase de esta cita es especialmente reveladora, ya que se afirma explícitamente que la unión entre madre e hija, propiciada por el contacto con el espacio natural, ha favorecido un cambio en Luise. Debe subrayarse que, hasta ese momento, la niña-

personaje no había tenido un contacto estrecho con la madre (ya que esta escena transcurre después del intercambio, pero antes de que las protagonistas desvelen sus auténticas identidades).

Paralelamente a ello, en *Antoñita la fantástica* el espacio natural también impulsa la amistad entre la protagonista y Eduvigés, una niña que vive en el pueblo de Nicerata. El vínculo entre ellas se forja mientras ambas juegan en parajes naturales, algo que fascina a la protagonista. Además, Antoñita también queda totalmente prendada de la personalidad de Eduvigés: con ella puede reír y jugar, es recurrente y comparten muchos temas de conversación. La última escena que comparten juntas antes de la partida de Antoñita a Madrid es precisamente en el campo, donde tiene lugar esta escena:

Nos cansamos de bailar y echamos a andar por el campo sin saber dónde íbamos. El cielo estaba lleno de nubes que parecían rebaños de ovejas...

–Mañana va a llover –dijo Eduvigés con una voz un poco rara, como si estuviera algo triste.

–Mañana me voy yo –le contesté sin mirarla, sintiendo de pronto que le había tomado mucho cariño...

–Luego ya no te acordarás de mí –volvió a decir, sentándose en una piedra en la que yo muchas tardes le contaba cuentos, acertijos y trabalenguas.

–Eres una tonta, Eduvigés... ¿Por qué no me voy a acordar de ti? Mira, en cuanto llegue a Madrid, te escribiré una postal muy bonita, ¿quieres? (Casas, 2000, p. 131).

Después de la conversación deciden volver a la romería juntas, y se produce la siguiente fusión entre su estado de ánimo y el estado del cielo: “Volvimos despacito, agarradas de la mano, en el silencio del atardecer, como si de pronto en el mundo no existiese más que Eduvigés y yo” (Casas, 2000, p. 132). Tras lo cual, se funden en un abrazo y Antoñita le regala a Eduvigés una sortija que había llevado puesta por mucho tiempo.

La unión entre Antoñita y Eduvigés también provoca un cambio en la niña-personaje de Casas, algo que se hace evidente en su vuelta a Madrid. Cuando la protagonista llega a la capital se alegra mucho de volver a ver a su familia; sin embargo, recuerda con tristeza la rutina que mantenía en el pueblo de Nicerata: “Y sentí como un

nudo en la garganta y unas ganas de llorar horribles al acordarme de Eduviges” (Casas, 2000, p. 137). Tampoco le entusiasma demasiado volver a contactar su amiga Malules, que llama por teléfono a Antoñita para contarle todo lo que había hecho durante su ausencia en Madrid. No obstante, Malules no se interesa por lo que la protagonista hubiera hecho en el pueblo, algo que molesta mucho a Antoñita. Además de esto, la niña-personaje también reflexiona sobre las diferencias entre la vida infantil en el pueblo y en la ciudad, llegando a la conclusión de que los niños de pueblo son más educados y respetuosos que los de ciudad (Casas, 2000, p. 127). A partir de este momento, Antoñita también repara en el caos y el agobio que experimenta en el metro de Madrid (Casas, 2000, p. 140), algo a lo que no le había dado importancia anteriormente.

Breve recapitulación

El vínculo entre los niños-personaje y el espacio natural en *Marcelino, Pan y Vino*, *Antoñita la fantástica* y *Das doppelte Lottchen* se aproxima en cierto modo a la relación natural-infantil de la realidad extraliteraria, pues son lugares abiertos a la diversión, un elemento ausente dentro de los confines domésticos. Además de ello, en las novelas de Casas y Kästner observamos también un componente unificador y transformador: el escape a la naturaleza se configura como una suerte de “retiro social” en el que las niñas-personaje podrán reparar sus lazos de unión (Luise con su madre) o reafirmar su amistad (Antoñita y Eduviges) a la vez que se forja en ellas un cambio de visión o de paradigma con respecto a lo que habían experimentado en sus ciudades anteriormente.

d) Conclusión del motivo de los espacios naturales

En este apartado hemos podido observar cómo los espacios naturales influyen de diferentes formas en los niños-personaje en función de las características, personajes y espacios que albergan.

En primer lugar, cabe destacar la importancia que adquieren los espacios de acción en las novelas británicas, pues los peligros y las decisiones a los que los protagonistas de Lewis y Dahl tienen que enfrentarse favorecen el vencimiento del miedo y el desarrollo de la personalidad de los hermanos Pevensie y James. La desenvoltura en la naturaleza, además, tiene un componente especialmente transformador para Edmund y James, pues

abandonan progresivamente su condición de “bitter orphan” y “polite orphan” respectivamente para dar paso al reconocimiento de una identidad propia: Edmund el Justo y James Henry Trotter. Este proceso activador también lo encontramos en la agilidad que Jim Knopf desarrolla gracias a las pruebas que ofrece la mayoría de los espacios naturales, donde puede desarrollar su valentía y fortaleza física.

En segundo lugar, las obras francesas priorizan los espacios naturales introspectivos. Situándonos en un plano más metafísico, la quietud, el silencio y la reflexión son las herramientas principales que aportan el desierto de Saint-Exupéry y las aguas dormidas de Bosco. Allí, el Principito aprende sobre los lazos humanos gracias al zorro; Pascalet, por su parte, interioriza la vida libre en la naturaleza a través del contacto con Gatz. De forma similar, Jim Knopf también hace lo propio en el desierto al entablar amistad con Tur Tur, un gigante-aparente con el que aprende que juzgar por las apariencias no siempre es acertado. La paciencia, la unión y la capacidad reflexiva, por lo tanto, son potentes herramientas que estos espacios aportan a los niños-personaje.

En último lugar, el carácter más lúdico del motivo de los espacios naturales lo encontramos en las obras españolas y en la alemana *Das doppelte Lottchen*. Para Marcelino, Antoñita, Luise y Lotte, el contacto con la naturaleza se traduce en juegos, tanto individuales (Marcelino) como colectivos (Antoñita), así como en el intercambio con otros personajes (Antoñita con Eduvigis; Luise con su madre). De igual manera, los espacios naturales también pueden crear rechazo bajo sus formas más intempestivas, como observamos en Marcelino y su miedo hacia las tormentas.

En definitiva, podemos concluir que los espacios de acción –presentes en las obras británicas y en la novela de Ende– favorecen el dinamismo en un nivel más corpóreo; los espacios de introspección –comprendidos en las obras francesas y también en el texto de Ende–, la regeneración en un plano más espiritual. Por otro lado, los espacios de recreación –propios de las novelas españolas y de la novela de Kästner– facilitan los juegos y nos acercan a una óptica más cercana a la realidad extraliteraria. En cualquier caso, los espacios naturales se alzan como motivos transformadores, fuentes de aprendizaje y lugares de exploración para todos los niños-personaje analizados.

Podemos destacar, además, que la dualidad entre viveza y templanza observada en motivos anteriores entre las novelas británicas y francesas sigue cumpliéndose, así como la importancia del costumbrismo de las obras españolas. En las obras alemanas observamos también una cierta dicotomía, pues Jim Knopf bebe tanto de la actividad más física, como de la introspección más inmaterial para su desarrollo. En cuanto a *Das doppelte Lottchen*, puede subrayarse la multiplicación de similitudes en situaciones cotidianas y costumbristas con las novelas españolas, especialmente con respecto a *Antoñita la fantástica*.

4.6. La relación entre los niños-personaje y los personajes animales

El presente apartado se centra en el motivo de la relación entre los niños-personaje y los personajes animales, analizado según el prisma de Pimentel como una situación de base (1993, p. 220; 2012, p. 261) que condicionará el devenir de los protagonistas en determinados puntos de las historias.

Los personajes animales, al igual que otros elementos pertenecientes a la naturaleza, siempre han estado muy presentes en la literatura infantil. Ya en los textos más antiguos destinados a la niñez, como las fábulas, a los animales se les otorgaba comportamientos y características antropomórficas con el fin de señalar a los jóvenes lectores el camino de la corrección y la mesura. Más adelante, en el siglo XVIII, por ejemplo, hubo un creciente interés en países como Reino Unido por introducir en las historias infantiles más compasión hacia el mundo natural y animal, algo que ha sido largamente estudiado desde hace décadas (Thwaite, 1972; Wagner-Lawlor, 1996). En las últimas décadas, la cuestión de la animalidad se ha indagado en el campo de los *Animal Studies*, prestándose a interesantes investigaciones acerca del significado de los personajes animales (Cosslett, 2002; Burke y Copenhaver, 2004; Elick, 2015) en combinación con otros estudios sobre la naturaleza, como indicamos en el apartado de los espacios naturales.

En las obras de nuestro corpus, atisbamos varios tipos de personajes animales con los que los niños-personaje entablan un cierto tipo de relación. Dentro de estas relaciones podemos trazar dos ejes de análisis, que nos servirán para desgarnar la situación de base

en su totalidad. En primer lugar, encontramos cuatro novelas en las que la unión con el mundo animal se impone como uno de los motivos más recurrentes; esto tiene que ver, en gran parte, con el hecho de que los personajes animales representados hablen y se comuniquen como cualquier otro personaje humano de la historia, en la tradición de géneros como los cuentos populares y la fábula. Este primer eje gira en torno a la transformación y la ayuda ofrecida por dichos personajes animales a los niños-personaje, y se produce en las siguientes obras: *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, *Le Petit Prince*, *James and the Giant Peach* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. A su vez, dentro de este eje de análisis se observan tres escenarios diferentes que dependen del tipo de acción de los personajes animales sobre los niños-personaje: la revelación de verdades (el zorro en *Le Petit Prince* y Nepomuk en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*); el poder para conseguir un objetivo (la serpiente en *Le Petit Prince* y Aslan en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*) y el apoyo y la protección (los insectos en *James and the Giant Peach* y los castores Beaver en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*).

Más adelante, el segundo eje de la relación infantil-animal apela al entendimiento y la compañía entre niños-personaje y personajes animales. Aquí encontramos, por un lado, la complicidad y la convivencia (el asno Culotte en *L'Enfant et la Rivière* y las mascotas y otros animales salvajes en *Marcelino Pan y Vino*) y, por otro, la simpatía y la empatía (los animales en *Antoñita la fantástica* y el perro Peperl en *Das doppelte Lottchen*). Los personajes animales de este segundo eje de análisis no tienen la capacidad de comunicarse verbalmente, por lo que la relación entre ellos y los niños-personaje se desarrollará a través de otras vías.

4.6.1. La transformación y la ayuda

El primer eje de análisis del motivo de la relación infantil-animal abarca aquellas obras en las que los personajes animales adquieren un papel de peso en la historia y, por ende, ejercen una determinada influencia en los niños-personaje a través de sus acciones y comportamientos. Comenzaremos por explorar el primer escenario, que tiene que ver con la revelación de verdades en *Le Petit Prince* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*

a) La revelación de verdades: el zorro en *Le Petit Prince* y Nepomuk en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*

Por segunda vez en esta tesis ponemos a dialogar las novelas de Antoine de Saint-Exupéry y Michael Ende en lo que respecta a la conexión entre los niños-personaje y los elementos de la naturaleza (espacios y personajes). En este caso, indagaremos la relación que el Principito y Jim Knopf entablan respectivamente con el zorro y Nepomuk, que serán los personajes del reino animal encargados de hacerles descubrir a los niños-personaje una lección importante en la historia. Comenzaremos por explorar la procedencia y las características de estos personajes animales, así como el momento en el que se encuentran con ellos los pequeños protagonistas.

La curiosidad y la persistencia de Jim Knopf y el Principito hacia Nepomuk y el zorro

Nepomuk es una criatura que no procede del reino animal en su totalidad: su padre es un dragón y su madre es un hipopótamo, por lo que a él se le considera un semidragón²³⁴. Esto provoca la marginalización de Nepomuk por parte de los dragones, que lo acusan de no ser un dragón “de pura raza” y no le permiten la entrada a su país, Kummerland. Sobre las puertas de acceso a esta ciudad cuelga un cartel amenazador que versa lo siguiente: “Achtung! Der Eintritt ist nicht reinrassigen Drachen bei Todesstrafe verboten” (ver anexo 3); por lo tanto, no solamente Nepomuk tiene prohibida la entrada a Kummerland, sino cualquiera que no sea un dragón “de pura raza”²³⁵. Así pues, la animalidad inherente de Nepomuk es aquello que condiciona su carácter y cómo los demás lo perciben y se dirigen a él²³⁶.

Jim conoce a Nepomuk por primera vez después de su experiencia con Tur Tur en el desierto, experiencia que, como vimos en el motivo de los espacios naturales, provoca en el niño-personaje un aumento de su confianza y una mejor capacidad de gestión del

²³⁴ *Halbdrache* en su lengua original.

²³⁵ Los paralelismos con la situación de los judíos, los gitanos, las personas de piel negra, las personas con discapacidad, las personas LGBTI –y, en general, cualquier individuo o miembro de una etnia o un colectivo visto como no perteneciente a la supuesta “raza aria”– en la Alemania bajo el régimen nacionalsocialista (1933-1945) son más que evidentes, aspecto que tendrá mucha importancia en el capítulo dedicado a la memoria cultural.

²³⁶ Tal y como ocurre también con la Bruja Blanca y su procedencia mitad humana/mitad procedente de ogros, como vemos en el conflicto entre los niños-personaje y los personajes adultos.

miedo. Con estas nuevas herramientas llega Jim a la Ciudad de los Volcanes, donde halla a Nepomuk apesadumbrado y dolorido encima de su volcán, que no funciona. Este es uno de los primeros diálogos que se producen entre Jim, Lukas y Nepomuk:

“Aber natürlich finden wir, dass du ein richtiger Drache bist”, sagte Lukas begütigend. “Wenn wir überhaupt vor irgendwas in der Welt Angst hätten, denn wärst du es. Nicht wahr, Jim?”

“Natürlich”, bestätigte Jim. “Aber wir sind zufällig Leute, die niemals Angst haben. Sonst hätten wir schon welche vor dir und nicht zu wenig!”. (Ende, 2004, p. 145).

Jim ya no siente miedo después de su experiencia con Tur Tur y, además, reconoce a Nepomuk (junto con Lukas) como un dragón “de pura raza” desde el primer momento en que se conocen.

Paralelamente al primer encuentro entre Jim y Nepomuk, el acercamiento entre el Principito y el zorro se produce tras el viaje del niño-personaje por los planetas, como exploramos en el motivo de los espacios naturales. Afligido y consciente del frágil destino de su rosa, el protagonista de Saint-Exupéry llega al desierto con la esperanza de hacer amigos. El zorro también se encuentra solo en ese momento –al igual que Nepomuk en su volcán– y le confiesa al Principito que lleva una vida monótona y aburrida en el desierto (como exploramos en el motivo de los espacios naturales). El niño-personaje, a su vez, le pide que juegue con él porque se siente muy triste. Es aquí cuando se produce el siguiente diálogo entre ambos:

–Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

–Ah! Pardon, fit le petit prince.

Mais après réflexion, il ajouta:

“Qu’est-ce que signifie ‘apprivoiser’?”

–Tu n’es pas d’ici, dit le renard, que cherches-tu?

–Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu’est-ce que signifie “apprivoiser”?

–Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. [...] Tu cherches des poules?

–Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu’est-ce que signifie “apprivoiser”? (Saint-Exupéry, 1999, p. 71).

En este punto se introduce en la novela de Saint-Exupéry el concepto *apprivoiser* (domesticar), que ya adelantamos en el motivo de los espacios naturales y que tiene que ver con la creación de lazos afectivos. Sin embargo, como podemos observar, el zorro no explica de inmediato su significado, sino que el Principito debe insistir formulando el mismo interrogante una y otra vez.

El Principito, que nunca rechaza una pregunta una vez formulada, se mueve siempre por la curiosidad por aprender y descubrir nuevas cosas, lo que lo conduce a una insistencia verbal típica de un niño extraliterario en sus conversaciones con el zorro. De esta forma, el protagonista quiere llegar así a la concretización de lo que el zorro explica por pinceladas; es decir, al descubrimiento de la verdad.

Así pues, la persistencia del Principito hace que el zorro le explique el significado de *apprivoiser*, que automáticamente le recuerda a la relación con su rosa:

–C’est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie “créer des liens...”

–Créer des liens?

–Bien sûr, dit le renard. Tu n’es encore pour moi qu’un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n’ai pas besoin de toi. Et tu n’as pas besoin de moi non plus. Mais, si tu m’apprivoises, nous aurons besoin l’un de l’autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde.

–Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... je crois qu’elle m’a apprivoisé... (Saint-Exupéry, 1999, pp. 71-72).

Esta habilidad interrogativa del Principito para abrirse paso a la sabiduría del personaje animal también es algo que observamos en el comportamiento de Jim Knopf hacia Nepomuk.

Jim, lejos de mostrarse asustado por la presencia de Nepomuk, quiere conocer todo acerca de él, contrariamente al resto de los dragones o de la sociedad en general. Observamos la formulación de preguntas muy concretas: ““Was is’ Lava?”, wollte Jim

wissen. ‘Schmeckt das gut?’” (Ende, 2004, p. 152); “‘Was is’ das, ein Krater?’, erkundigte sich Jim. [...] “‘Wie sehen denn eigentlich reinrassige Drachen aus?’, fragte Jim in Gedanken versunken” (Ende, 2004, pp. 154-155). El acercamiento con Nepomuk, propiciado por la curiosidad, lleva a Jim a descubrir cómo funciona el día a día del semidragón y profundizar en la discriminación que sufre por parte de los dragones “de pura raza”.

Por lo tanto, después del acercamiento de Jim Knopf y el Principito con Nepomuk y el zorro respectivamente, y tras haber hecho un ejercicio de paciencia y curiosidad a través de la formulación de preguntas, los niños-personaje pueden acceder al aprendizaje que estos personajes animales pueden ofrecerles; es decir, a la revelación de la verdad en las obras.

La apertura del aprendizaje humanista y la celebración de la singularidad

En primer lugar, la revelación de la verdad en la obra de Saint-Exupéry se condensa en el secreto que el zorro comparte con el Principito antes de su despedida, en una de las frases más célebres, no solo de esta obra sino de toda la literatura universal: “Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux” (Saint-Exupéry, 1999, p. 78). Tras lo cual, el zorro apela a la singularidad de los lazos afectivos creados (Biagioli, 2001, p. 32), concretizando así lo aprendido en el personaje de la rosa:

- C’est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.
- C’est le temps que j’ai perdu pour ma rose..., fit le petit prince, afin de se souvenir.
- Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l’oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose...
- Je suis responsable de ma rose..., répéta le petit prince, afin de se souvenir. (Saint-Exupéry, 1999, p. 78).

En esta secuencia el zorro menciona explícitamente a “los hombres”, acusándolos de haber olvidado la verdad de la amistad y el amor que ahora el Principito conoce. Aquí se configura, pues, una alusión a lo experimentado por el Principito en su viaje por los planetas, donde solo había recibido incompreensión por parte de los personajes adultos. Compartimos las palabras de Chombart de Lauwe, quien nos indica que el zorro, en este punto, “résume et synthétise ce qui était contenu dans les diverses réflexions” (1979, p. 751) que el Principito realiza previamente.

Así pues, muchos han sido los estudios sobre el personaje del zorro que subrayan su capacidad de hacer libre al Principito a través de la sabiduría (Mourier, 2001, p. 52) y lo analizan como “la transfiguración del ser humano” en la novela de Saint-Exupéry (Priëls, 2014, p. 112) debido al trasfondo humanista de la enseñanza del personaje animal. En el plano universalista, Korsia-Meffre (2015) ve en esta enseñanza la extrapolación del amor y la responsabilidad hacia la rosa al plano colectivo de la humanidad (p. 74).

Paralelamente, la supremacía de los sentimientos y las relaciones humanas por encima de la estética y las apariencias también es algo que Jim Knopf aprende gracias a su relación con Nepomuk. El niño-personaje, que ya había escuchado hablar anteriormente de los dragones, cae en la cuenta de hasta qué punto estos personajes son peligrosos, malvados y egoístas con su nuevo amigo semidragón. De esta forma, Jim es consciente de que la sociedad puede llegar a ser poco empática y muy cruel con aquellos que no cumplen ciertos estándares homogéneos (como, en este caso, no ser “de pura raza”). Esto conecta con lo aprendido previamente con Tur Tur en el desierto El Fin del Mundo, donde se señala por primera vez la crítica hacia los prejuicios en la novela alemana.

En este sentido, las investigaciones de la obra de Ende han señalado una alusión a la época nacionalsocialista, especialmente si tenemos en cuenta la situación de muchas personas judías o “medio judías” –“Halbdrache”, en la obra del autor alemán, es una alusión clara al calificativo “Halbjuden”, en terminología nazi– (Voss, 2009, pp. 101-118; Ewers, 2018, p. 36; Gähwiler, 2020, p. 37), excluidas de la “raza aria” y marginadas en la sociedad alemana, deriva que desembocó en el Holocausto. La homogeneidad racial era aquello que debía caracterizar a la ciudadanía, en cuya premisa también se incluía la total unificación de la conducta y el pensamiento. En este sentido, es curioso subrayar

cómo los dragones son definidos bajo estos parámetros idénticos en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (al igual que lo son también los piratas, recordemos) y cómo Kummerland es percibida como una ciudad esperpéntica en la que no hay espacio para el diálogo o la reflexión:

Alle schienen es immerfort ganz unerhört eilig zu haben. Sie rannten hastig durcheinander, rempelten sich an, stiegen übereinander weg, trampelten unbekümmert auf Köpfe und Glieder der anderen und benahmen sich überhaupt sehr unliebenswürdig. Wo Jim und Lukas einen Blick in die Fensterhöhlen werfen konnten, sahen sie Drachen bei den verschiedensten Beschäftigungen. (Ende, 2004, p. 163).

La homogeneización, en definitiva, sigue señalándose en la novela de Ende como algo negativo y se contrapone a la naturaleza única de Jim Knopf, Tur Tur y Nepomuk (Voss, 2009).

La celebración de la singularidad es algo que también sucede en la obra de Saint-Exupéry, específicamente en las relaciones del Principito con el zorro y su rosa después del proceso de la domesticación; esto los convierte en “únicos en el mundo”. Ello se contrapone a la uniformidad de los personajes adultos de los planetas, confeccionados bajo una sombra arquetípica que también nos recuerda a la monotonía y el frenetismo caracterizadores de los dragones y piratas²³⁷.

Breve recapitulación

En definitiva, hemos comprobado que el zorro y Nepomuk son dos personajes animales que facilitan la transformación del Principito y Jim Knopf en ambas obras a través de una revelación de verdades. Esta revelación se produce, en primer lugar, gracias a la valentía (la superación del miedo para Jim Knopf), la paciencia (pasar por el proceso de domesticación para el Principito) y, por último, la curiosidad y la insistencia interrogativa de ambos protagonistas infantiles hacia los personajes animales. En última

²³⁷ Por ejemplo, obsérvese el paralelismo entre la mecanización del farolero y la automatización que llevan a cabo los dragones en sus puestos de trabajo.

instancia, podemos destacar que los valores humanistas del zorro y Nepomuk se contraponen a la intransigencia y la homogeneización dominadora de los personajes adultos y los dragones.

b) El poder para conseguir un objetivo: la serpiente en *Le Petit Prince* y Aslan en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*

En este punto analizaremos la relación entre el Principito y los hermanos Pevensie con la serpiente y el león Aslan, dos personajes animales que comparten una característica común: la potestad para ayudar a los niños-personaje a conseguir un objetivo determinado en la historia. Es importante para ello comprender en qué punto de la novela los protagonistas conocen a estos personajes y de qué manera los niños-personaje son auxiliados por ellos.

La potestad y la sabiduría intrínsecas de la serpiente y el león Aslan

En primer lugar, el poder se presenta como una cualidad intrínseca al personaje de la serpiente en la novela francesa. Tal es así que el animal hace de esta cualidad su carta de presentación cuando conoce al Principito, quien, *a priori*, no cree que la serpiente pueda ser tan poderosa debido a su aspecto físico:

Le petit prince le regarda longtemps:

–Tu es une drôle de bête, lui dit-il enfin, mince comme un doigt...

–Mais je suis plus puissant que le doigt d'un roi, dit le serpent.

Le petit prince eut un sourire:

–Tu n'es pas bien puissant... tu n'as même pas de pattes... tu ne peux même pas voyager...

–Je peux t'emporter plus loin qu'un navire, dit le serpent.

Il s'enroula autour de la cheville du petit prince, comme un bracelet d'or:

–Celui que je touche, je le rends à la terre dont il est sorti, dit-il encore. Mais tu es pur et tu viens d'une étoile... (Saint-Exupéry, 1999, p. 64).

La serpiente hace alusión al poder de cualquier rey para desmitificarlo en detrimento de sus propias habilidades, lo cual es muy significativo en este punto de la historia de Saint-Exupéry, ya que el Principito tiene esta conversación con la serpiente tiempo después de su visita al monarca absoluto. Como vemos, desde un primer momento se plantea la superioridad del personaje animal por encima del personaje adulto del rey, cuyos argumentos autoritarios, como vimos en el conflicto adulto-infantil, son absurdos.

Asimismo, también se hace hincapié en la sabiduría de la serpiente, presentándose como un animal misterioso, capaz de resolver todas las incógnitas que el niño-personaje pueda plantear. A hilo de esto, el personaje animal le espeta lo siguiente al protagonista:

–Tu me fais pitié, toi si faible, sur cette Terre de granit. Je puis t’aider un jour si tu regrettes trop ta planète. [...]

–Oh! J’ai très bien compris, fit le petit prince, mais pourquoi parles-tu toujours par énigmes?

–Je les résous toutes, dit le serpent. (Saint-Exupéry, 1999, p. 66).

El poder y la sabiduría de la serpiente no solamente se ponen de manifiesto a través de sus palabras; como indica Chafei (2023, p. 91), su color amarillo, así como las constantes referencias al tono dorado (como el “brazalete de oro” que simula cuando se enrolla en la pierna del Principito), también nos reenvían a su potestad sobre otros seres vivos. La inteligencia de la serpiente también le hace tomar consciencia desde un primer momento del peligro que el niño-personaje puede atravesar en un espacio tan árido como el desierto. Teóricamente, y atendiendo solo a las palabras de la serpiente en este punto del relato, el Principito despierta un sentimiento de misericordia en el personaje animal.

De forma paralela, Aslan es el personaje con más poder y sabiduría en la obra de Lewis. Ya en el conflicto adulto-infantil hablamos de su fortaleza, que puede relacionarse con la simbología tradicionalmente asociada con el león en Occidente: símbolo de realeza, “rey de los animales” (Biedermann, 1993, p. 264). Aslan es conocedor de todas las leyes del país mágico, y debido a la usurpación del trono a manos de la Bruja Blanca debe permanecer fuera de Narnia hasta la llegada de los Pevensie, los legítimos herederos. Cuando estos ya están en Narnia son recibidos por el señor y la señora Beaver, responsables de hacerles saber a los niños-personaje que Aslan ya está en camino. Esto

es lo que ocurre cuando los señores Beaver mencionan el nombre del león por primera vez:

At the name of Aslan each one of the children felt something jump in its inside. Edmund felt a sensation of mysterious horror. Peter felt suddenly brave and adventurous. Susan felt as if some delicious smell or some delightful stain of music had just floated by her. And Lucy got the feeling you have when you wake up in the morning and realize that it is the beginning of the holidays or the beginning of summer. (Lewis, 2000, p. 68).

La dicotomía entre lo que siente Edmund (una mezcla de misterio y horror) y lo que sienten sus hermanos (emociones positivas) es una anticipación del efecto que tendrá la relación con Aslan en cada uno de ellos, algo que veremos a lo largo de este subapartado. Por otro lado, el halo de misterio que envuelve la figura de Aslan se mantiene hasta el momento en que los niños-personaje conocen al león, manteniéndose en Edmund una serie de connotaciones negativas: “For the mention of Aslan gave him a mysterious and horrible feeling just as it gave the others a mysterious and lovely feeling” (Lewis, 2000, p. 88). Por lo tanto, además del poder, Aslan también comparte con la serpiente de *Le Petit Prince* la capacidad de mantener en los niños-personaje un sentimiento de misterio.

La ejecución de la ayuda de la serpiente y el león Aslan

Así pues, en un momento determinado en ambas novelas, los niños-personaje bien recurren directamente al personaje animal (el Principito), bien es el personaje animal el que da el primer paso (los hermanos Pevensie; en especial, Edmund) con el fin de obtener una determinada ayuda. Si atendemos a la obra francesa, el Principito quiere regresar a su planeta, por lo que vuelve a contactar con la serpiente, a la que le pide que no le haga daño con su veneno (Saint-Exupéry, 1999, p. 88). Esto sucede casi al final de la historia, cuando el Principito ha aprendido que su rosa es única en el mundo y que tiene una responsabilidad sobre ella; por lo tanto, se arrepiente de haberla abandonado en su asteroide. La serpiente muerde al Principito justo en el punto cardinal donde llegó a la Tierra, y justo en el primer aniversario de su partida. Conocemos cómo el niño-personaje abandona la Tierra a través de los ojos del aviador: “Il demeura un instant immobile. Il ne cria pas. Il tomba doucement comme tombe un arbre. Ça ne fit même pas de bruit, à

cause du sable” (Saint-Exupéry, 1999, p. 95). Es así como la serpiente ayuda al Principito a conseguir su deseo de regresar a su planeta, al lado de su rosa.

Por otro lado, los hermanos Pevensie no piden ayuda a Aslan en su batalla con la Bruja Blanca, sino que será él quien actúe de forma directa. Anteriormente observamos cómo cada uno de los niños-personaje percibe unas emociones distintas al escuchar el nombre del león: en Lucy, Susan y Peter nacen reacciones positivas; en Edmund, negativas. Esto es debido, como ya indicamos, al efecto que tendrán las acciones de Aslan sobre Edmund, que vivirá una clara transformación a partir de su alianza con la Bruja Blanca, lo cual analizamos en su motivo del conflicto adulto-infantil; no obstante, es necesario volver a retomar esta cuestión para el análisis de la relación infantil-animal en la obra de Lewis.

Edmund es condenado a morir en la Mesa de Piedra a manos de la Bruja Blanca debido a la traición que planea contra sus hermanos. Al enterarse de ello, Aslan decide presentarse ante ella y proponerle un pacto: intercambiar su suerte por la de Edmund. Así se lo explica el león a los hermanos Pevensie: “‘I have settled the matter. She has renounced the claim on your brother’s blood’. [...] The Witch was just turning away with a look of fierce joy on her face” (Lewis, 2000, p. 144). Tras lo cual, el capítulo *The Triumph of the Witch* está dedicado a la narración de la trágica muerte de Aslan: ogros, lobos, criaturas semihumanas y demás plantas monstruosas son los encargados de torturar al león antes de asesinarlo en la Mesa de Piedra. La Bruja Blanca ordena que afeiten su larga melena y que le pongan un bozal antes de darle muerte, momento que los niños-personaje no quieren presenciar (Lewis, 2000, p. 155).

La muerte inocente de Aslan activa una fuerza más profunda en Narnia que la Bruja Blanca ignora, pero que el león sí conoce: la Magia Más Profunda. Lucy y Susan, que creen que Aslan está muerto, lloran sobre su cadáver y se lamentan por la crueldad que los esbirros de la Bruja han ejercido sobre él antes de asesinarlo. En ese momento, la Mesa de Piedra se parte en dos y Aslan vuelve a la vida. Así es como el personaje animal explica a las niñas-personaje lo que eso significa:

There is a magic deeper still which she did not know. Her knowledge goes back only to the dawn of time. But if she could have looked a little further back, into

the stillness and the darkness before Time dawned, she would have read there a different incantation. She would have known that when a willing victim who had committed no treachery was killed in a traitor's stead, the Table would crack and Death itself would start working backward. (Lewis, 2000, p. 163).

Esto agiliza el deshielo de Narnia y la vuelta de la primavera, además de un resurgimiento del poder y la fuerza interior de Aslan.

Con este gesto, el león da su vida por salvar a Edmund. Además, Aslan es conocedor de todos los recovecos de Narnia, pues conoce todas leyes que rigen el país mágico desde “antes del comienzo de los tiempos”. Resultan evidentes los paralelismos con la alegoría cristiana explorada por muchos críticos de la obra de Lewis, que ven en Aslan la representación de Cristo (Mühling, 2006; Ford, 2005) sacrificándose por los pecadores (en este caso, por Edmund, que había traicionado a sus hermanos). Específicamente, Jay Ruud (2001) nos habla de la “doctrina de la expiación” y de la sustitución de los Antiguos Testamentos por los Nuevos Testamentos, transición que queda simbolizada a través de la rotura de la Mesa de Piedra y la llegada de la primavera en la obra (p. 15). Con ello, Edmund queda absuelto de sus pecados y puede acercarse a Lucy, Susan y Peter (y sobre todo a este último) para preparar la batalla contra la Bruja Blanca, la cual, como vimos en el motivo del conflicto adulto-infantil, será la prueba que deban superar juntos para sanar finalmente su unión fraternal. La relación entre Aslan y Edmund es imprescindible para la redención cristiana del niño-personaje (Ogline, 1999).

En este punto podemos subrayar que tanto Aslan como la serpiente son dos personajes animales que, al asistir a los niños-personaje con su poder, terminan abriendo las puertas de la transcendencia a los protagonistas; dicha transcendencia, además, llega en un punto de la historia en el que se configura como un paso necesario para los niños-personaje. De este modo, Aslan salva de la muerte a Edmund y perdona sus pecados, por lo que el niño-personaje puede iniciar un nuevo camino junto con sus hermanos Pevensie en Narnia, dejando atrás la traición y el trauma de la orfandad simbólica.

La serpiente, por su parte, facilita la vuelta del Principito a su asteroide, permitiéndole así completar el último paso en su aprendizaje para poder reunirse con su

rosa²³⁸. Ante esto último, Mourier, apoyándose en el argumento de Gaston Bachelard sobre la simbología de la serpiente, nos recuerda que, si el veneno del personaje animal “est la mort matérialisée”, no deja de ser también fuente de vida, “la vie circulée” (2001, p. 52). Además, la muerte también es algo por lo que atraviesa Aslan antes de resucitar; en consecuencia, en las obras de Saint-Exupéry y Lewis atisbamos esa concepción de la muerte simbólica como puente hacia la transformación²³⁹ y, además, como un nuevo comienzo para los protagonistas, que no podrían desarrollarse sin la previa relación con los personajes animales.

Breve recapitulación

La relación del Principito y los hermanos Pevensie con la serpiente y Aslan respectivamente trae consigo la consecución de un objetivo muy importante en las obras: la vuelta al asteroide después del aprendizaje en la Tierra y la ayuda en el vencimiento de la Bruja Blanca. Al contrario que los personajes adultos (que, recordemos, encarnan la indiferencia y la degradación para el mundo infantil), estos personajes animales tienen la capacidad de entender los deseos de los protagonistas infantiles y materializarlos a través de su poder intrínseco. Por lo tanto, se produce de nuevo una cercanía entre el mundo infantil y el mundo animal y, de forma sincrónica, una lejanía entre el mundo animal y el mundo adulto.

c) El apoyo y la protección: los castores Beaver en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y los insectos en *James and the Giant Peach*

En este subapartado nos encargaremos de analizar la relación entre James y los hermanos Pevensie con los insectos y los señores Beaver en las novelas de Dahl y Saint-Exupéry. En este caso, los personajes animales serán los encargados de alentar a los niños-

²³⁸ Cabe mencionar que las dimensiones cristianas otorgadas a Aslan no podrían ser atribuidas igualmente al personaje de la serpiente, según nuestra forma de entender la relación entre el personaje animal y el niño-personaje. Dentro de la simbología del cristianismo, la serpiente es símbolo de pecado y tentación; sin embargo, en la obra de Saint-Exupéry el personaje animal no desea causarle mal al Principito, sino ayudarlo a conseguir su objetivo final. En ello también han reparado investigadores como Emmanuel-Yves Monin (2007). Monin sugiere, además, una conexión entre la serpiente de *Le Petit Prince* y la serpiente Kundalini del budismo, que representa una transformación espiritual y el descubrimiento de la sabiduría.

²³⁹ Esto será analizado en detalle en el motivo de la muerte.

personaje durante un periodo determinado de la historia, así como protegerlos y proporcionales la información necesaria para su protección frente a los personajes adultos y otros peligros.

El carácter amable de los castores y los insectos y el ofrecimiento de un espacio seguro a los niños-personaje

En primer lugar, los insectos de *James and the Giant Peach* son siete en total y reciben estos nombres en la obra: Miss Spider, The Earthworm, The Glowworm, The Silkworm, The Old-Green-Grasshopper, The Centipede y The Ladybug²⁴⁰. Estos insectos ingirieron los polvos mágicos derramados sobre el jardín por error²⁴¹, por lo que pueden hablar y son del tamaño de James. Cada uno tiene una personalidad marcada que exploraremos a lo largo de las siguientes páginas.

James se encuentra por primera vez con ellos cuando accede al hueso del melocotón gigante, en mitad de una fría noche en la que sus tías lo habían abandonado en el jardín, prohibiéndole la entrada al hogar. Cuando el niño-personaje ve a los insectos, se da cuenta de que son de su mismo tamaño; por lo tanto, su primera emoción es el miedo. Sin embargo, cuando los personajes animales ven a James en esa tesitura, tratan de tranquilizarlo:

“What’s the matter with you?” the Old-Green-Grasshopper asked. “You look positively ill!” [...]

“Oh, my goodness, the poor thing!” the Ladybug cried. “I do believe he thinks it’s *him* that we are wanting to eat!”

There was a roar of laughter from all sides.

“Oh dear, oh dear!” they said. “What an awful thought!”

“You mustn’t be frightened”, the Ladybug said kindly. “We wouldn’t *dream* of hurting you. You are one of *us* now, didn’t you know that? You are one of the crew. We’re all in the same boat.

²⁴⁰ En español: Señora Araña, Gusano de tierra, Gusano de luz, Gusano de seda, Saltamontes, Ciempiés y Mariquita. En el análisis de nuestro trabajo utilizaremos esta traducción propia para referirnos a ellos.

²⁴¹ La cuestión del anciano y los polvos mágicos se explorará en el motivo del personaje limítrofe.

“We’ve been waiting for you all day long”, the Old-Green-Grasshopper said. (Dahl, 2007, pp. 34-35).

Los insectos hacen saber a James que, a partir de ese momento, él también forma parte de su mismo grupo. Lo aceptan y arropan en una colectividad que deberá funcionar cohesivamente a lo largo del viaje en el melocotón. Los insectos, por lo tanto, se convierten en figuras de protección para James (Viñas Valle, 2009, p. 145).

Por otra parte, los señores Beaver son los primeros personajes animales que reciben a los hermanos Pevensie en su llegada a Narnia. Cuando Lucy, Susan, Edmund y Peter atraviesan el armario juntos por primera vez y observan la inmensidad del bosque, se dan cuenta de que hay un castor observándolos: se trata del señor Beaver. El castor sale de su escondite y les pregunta si “son los Hijos de Adán y las Hijas de Eva”, a lo que Peter responde que “solo son algunos de ellos” (Lewis, 2000, p. 53). No obstante, el señor Beaver sabe que ellos son los herederos del trono, por lo que decide conducirlos rápidamente hacia su casa (donde espera la señora Beaver cocinando), ya que el bosque de Narnia está infectado de criaturas que están de parte de la Bruja Blanca y es peligroso permanecer en él. Cuando los hermanos Pevensie entran a la casa de los castores y el señor Beaver se los presenta a su mujer, ocurre lo siguiente:

“Here we are, Mrs. Beaver”, said Mr. Beaver, “I’ve found them. Here are the Sons and Daughters of Adam and Eve”– and they all went in. [...]

“So you’ve come at last!” she said, holding out both her wrinkled old paws. “At last! To think that ever I should live to see this day! The potatoes are on boiling and the kettle’s singing and I daresay, Mr. Beaver, you’ll get us some fish”. (Lewis, 2000, pp. 71-72).

El recibimiento de la señora Beaver está caracterizado por la sorpresa y la alegría, ya que sabe que la aparición de los Pevensie dictamina el final de una larga espera: los herederos de Narnia han llegado y el gobierno tiránico de la Bruja se acabará.

La misma satisfacción se atisba en los insectos de la obra de Dahl cuando James aparece en el hueso del melocotón gigante. La llegada del protagonista y el posterior comienzo del viaje en el melocotón también significa el fin del despotismo de Tía Spiker

y Tía Sponge para estos personajes animales, como le hace saber a James la Mariquita: “But nothing could be worse than this desolate hilltop and those two repulsive aunts of yours” (Dahl, 2007, p. 44). Después de pasar la noche en el melocotón y antes de comenzar la aventura, los insectos cantan sobre cómo será el viaje en la fruta gigantesca. Dicha canción termina de la siguiente forma:

But who cares! Let us go from this horrible hill!
Let us roll! Let us bowl! Let us plunge!
Let's go rolling and bowling and spinning until
We're away from old Spiker and Sponge! (Dahl, 2007, p. 46).

Durante el viaje en el melocotón también conocemos más detalles sobre la problemática relación entre los insectos y Tía Spiker y Tía Sponge, como cuando la señora Araña cuenta cómo una de ellas había arrojado a su padre por el inodoro la semana anterior (Dahl, 2007, pp. 92-93). Estas historias hacen despertar la empatía de James hacia estos personajes animales.

La calidez que ofrecen estos personajes animales viene brindada no solamente a través de un trato amigable y cercano, sino también del ofrecimiento de un espacio seguro que se contrapone al ambiente exterior, dominado por los personajes adultos que avivan el conflicto con los niños-personaje. Esto ocurre sobre todo en *James and the Giant Peach*: para James, el hogar de sus tías, que también incluye el jardín en el que viven los insectos, supone un lugar de tortura y maltrato, como analizamos en el motivo de los hogares. Una vez dentro del melocotón, los insectos procuran hacerle sentir arropado al ofrecerle comodidades que sus tías no habían procurado nunca para él. Por ejemplo, la señora Araña le construye una cama cómoda para pasar la primera noche: “James got into his own hammock – and oh, how soft and comfortable it was compared with the hard bare boards that his aunts had always made him sleep upon at home” (Dahl, 2007, p. 40). Mark I. West ve en la Mariquita una figura maternal para James, mientras que el Saltamontes, por su parte, sería una figura paternal para el protagonista (2008, p. 19), ya que es el insecto que más felicita a James cuando consigue un logro, como veremos más adelante.

Paralelamente a la hospitalidad de los insectos, los señores Beaver hacen lo propio cuando invitan a los hermanos Pevensie a su casa. Les ofrecen alimentos deliciosos al

lado de la hoguera, haciendo sentir satisfechos y protegidos a los niños-personaje: “And when each person had got his (or her) cup of tea, each person shoved back his (or her) stool so as to be able to lean against the wall and gave a long sigh of contentment” (Lewis, 2000, pp. 74-75). Esta situación se extiende a lo largo del capítulo siete, *A Day With The Beavers* (Lewis, 2000, pp. 63-76), donde el señor Beaver les explica a los protagonistas cuál es su procedencia y por qué el bosque de Narnia es peligroso. Esto es especialmente importante para Lucy, que se pregunta sin cesar dónde estará su amigo Tumnus mientras los castores intentan tranquilizarla. La amabilidad es, pues, una de las características más destacadas de los señores Beaver, algo en lo que también han reparado otros académicos (Aruperes, Rorintulus y Andries, 2023). Además del comportamiento protector de los castores, los títulos de “señor” y “señora” y sus rasgos antropomorfizados nos hacen concebirlos como una especie de animales adultos protectores para los Pevensie, lo que haría de ellos una antítesis de los adultos humanos. Esto también nos recuerda a la idea argumentada por West (2008, p. 19), introducida en el anterior párrafo, sobre la concepción de la Mariquita y el Saltamontes como figura maternal y paternal para James.

De este modo, los personajes animales en las obras británicas cooperan en grupo para transmitir protección y seguridad a los niños-personaje. Los castores se organizan para brindar a los hermanos Pevensie una deliciosa cena y un refugio caliente y apartado del peligro de la Bruja Blanca; los insectos, por su parte, ofrecen a James un ambiente agradable en el que poder estar tranquilo, así como ciertas comodidades que no tenía en el hogar de sus tías. Estas acciones, cabe destacar, vienen condicionadas y marcadas por el sexo de cada personaje animal: las hembras se ocupan de las tareas domésticas (cocinar, arreglar el espacio), y tienen un carácter más dulce y sumiso. Los machos, por su parte, son más dominantes y ocupan más el espacio público, como vemos en el caso del señor Beaver.

La repercusión del apoyo de los castores y los insectos en el desarrollo de los hermanos Pevensie y James

Los castores y los insectos acompañarán a los niños-personaje durante su travesía: el viaje en el melocotón y las aventuras en Narnia (aunque los señores Beaver no estarán presentes en el conflicto directo contra la Bruja). Como hemos indicado antes, los personajes animales de sexo masculino suelen moverse en el espacio público; en este

caso, el señor Beaver será el que acompañe a Lucy, Susan y Peter en la búsqueda de Aslan, mientras que la señora Beaver permanecerá en casa.

Después de la cena con los castores, y con la promesa de las delicias turcas persiguiéndolo, Edmund escapa sigilosamente para reencontrarse con la Bruja Blanca en su castillo. Mientras tanto, los señores Beaver permanecen al lado de Lucy, Susan y Peter. El señor Beaver es consciente del peligro que entraña la Bruja y de la necesidad del reencuentro con Aslan; por lo tanto, su misión se centra en conducir a los Hijos de Adán y las Hijas de Eva hacia el león. Los niños-personaje no conocen los recovecos de Narnia, por lo que la guía del castor resulta absolutamente imprescindible para evitar que los protagonistas caigan en las trampas de la Bruja y terminen siendo aprisionados y aniquilados. Por ejemplo, cuando salen de la casa de los castores y el señor Beaver empieza a prepararlos para su encuentro con Aslan, deben pasar alguna noche a la intemperie, en algún punto del bosque. Como resulta tan peligroso, el señor Beaver prepara un escondite secreto, un “old hiding-place for beavers in bad times” (Lewis, 2000, p. 104). Por lo tanto, el castor acompaña y protege a los Pevensie hasta el encuentro con Aslan.

De forma paralela, los insectos acompañan a James en el viaje del melocotón; no obstante, aquí no observamos una guía activa de los personajes animales, sino que será el propio niño-personaje el que deba tomar acción y asumir determinadas responsabilidades, algo que calará en su temperamento. En este sentido, el comienzo del viaje del melocotón supone para los investigadores de la obra de Dahl el inicio de la reconstrucción de la personalidad de James (West, 2008, p. 20), la cual viene, a su vez, condicionada por el carácter de cada uno de los insectos. La teoría de Mark I. West, influenciada por el psicoanálisis, sugiere que cada uno de los personajes animales abanderaría una característica latente de la identidad de James, siendo el Ciempiés y el Gusano de tierra “the projections of James’ id competing phallic symbols” (2008, pp. 19-20). Aunque el análisis de corte psicoanalista ha sido largamente retomado por otros críticos (Curtis, 2015, 2016), en este trabajo preferimos abordar la relación entre James y los insectos desde otro punto de vista, enfocándonos en la influencia y el traspaso de personalidades. En lugar de concebir a James y los insectos masculinos como “adversarios” según la

óptica freudiana²⁴², se prefiere observar cómo el carácter del niño-personaje, así como su rol en el melocotón, se activa y evoluciona con respecto a la creciente pasividad de los personajes animales, alcanzando así una complementariedad equilibrada.

Dentro de la fruta gigante observamos diferencias muy marcadas entre los insectos de sexo femenino (Mariquita y señora Araña) y de sexo masculino (Saltamontes, Ciempiés, Gusano de tierra, Gusano de seda y Gusano de luz): las hembras son más dulces y cordiales (como también lo es la señora Beaver en la novela de Lewis); los machos, más directos y vehementes. El más autoritario es el Ciempiés, y siempre está discutiendo con el Gusano de tierra. Entre ellos se crea un ambiente tenso y jocoso a la vez, caracterizado por una cierta competitividad. El Ciempiés da órdenes directas a James (aunque no de la misma forma en la que sus tías lo hacían), a lo que el niño-personaje no se opone en ningún momento. Esto lo podemos ver ya desde la primera noche que pasan juntos en el melocotón, cuando el protagonista tiene que quitarle los zapatos al insecto uno a uno (Dahl, 2007, p. 40).

Desde el primer momento en que la fruta gigante empieza a moverse y aplasta a las tías de James, los insectos y el niño-personaje se exponen a distintos peligros. El primero de ellos, como indicamos en el motivo de los espacios naturales, es la amenaza de los tiburones, que se abalanzan sobre el melocotón y lo desestabilizan. Los insectos se aterran y gritan despavoridos, pero sin proponer realmente un plan. La Mariquita pide a James que actúe, apelándolo exclusivamente a él; el Ciempiés también se dirige al protagonista, aunque incluye a los demás en su discurso: “‘Come on’, said the Centipede. ‘Come on, James. There *must* be *something* we can do’” (Dahl, 2007, p. 68). Tras mucho insistir, James responde lo siguiente: “‘There *is something* that I believe we might try’, James Henry Trotter said slowly. ‘I’m not saying it’ll work...’” (Dahl, 2007, p. 68). Se observa titubeo y duda en las palabras del protagonista, que no es capaz de expresar con claridad sus ocurrencias: “‘I... I... I’m afraid it’s no good after all’, James murmured, shaking his head. ‘I’m terribly sorry. I forgot. We don’t have any string’”. (Dahl, 2007, p. 69). Los insectos responden que sí tienen cuerdas, ya que existe la posibilidad de que el Gusano de seda las fabrique.

²⁴² El Ciempiés es el insecto más dominante y empieza dando órdenes a James; sin embargo, a medida que el niño-personaje adquiere más habilidades, el Ciempiés pierde su autoridad en favor del protagonista (West, 2008, p. 20).

Podemos comprobar que James sigue sumergido en la actitud afligida que mostraba en la relación con Tía Spiker y Tía Sponge; sin embargo, la insistencia de los insectos y la urgencia por trazar un plan hacen que, poco a poco, vaya exponiendo sus argumentos con más seguridad. Sin embargo, una vez que el niño-personaje propone su idea –amarrar el melocotón a la bandada de gaviotas que los persiguen–, los personajes animales no están de acuerdo porque les parece una locura irrealizable. La reacción negativa de los insectos, lejos de intimidar a James, provoca en él un gran ímpetu por ser escuchado, por lo que continúa explicando los detalles de su plan. El Saltamontes y el Ciempiés celebran la aclaración de James, por lo que, al final, todos los personajes animales obedecen las instrucciones del niño-personaje y el plan resulta ser un éxito.

Los insectos felicitan a James cuando el melocotón finalmente está en el aire y fuera de peligro, colgado de la bandada de gaviotas. En ese momento, el Ciempiés se resbala del melocotón mientras canta y baila una de sus canciones. James reacciona asumiendo de nuevo los mandos de la situación, y vuelve a pedir al Gusano de seda que teja unos hilos con el fin de salvar al Ciempiés:

“I’m going down after him!” cried James, grabbing the silk string as it started coming out of the Silkworm and tying the end of it around his waist. “The rest of you hold on to Silkworm so I don’t pull her over with me, and later on, if you feel three tugs on the string, start hauling me up again!”. (Dahl, 2007, p. 95).

James se muestra más confiado y seguro en su toma de decisiones, y los insectos hacen caso a sus órdenes *ipso facto*, sin poner en duda su autoridad o la idoneidad del plan. Cuando James consigue amarrar al Ciempiés gracias a la coordinación de los insectos, es el Saltamontes el primero que lo felicita bajo el apelativo cariñoso de “my dear boy” (Dahl, 2007, p. 97), mientras que el Ciempiés grita a viva voz que le ha salvado la vida.

En este punto del relato, la vena autoritaria de Ciempiés comienza a tambalearse definitivamente, aunque sigue resistiendo la parte arriesgada y excéntrica de su carácter. Esto le pasa factura cuando se encuentra con los *Cloud-Men* –criaturas analizadas en el motivo de los espacios naturales–, ya que el insecto se burla de ellos y recibe, en señal de venganza, una lluvia de pintura sobre su cuerpo. Automáticamente, el Ciempiés, desesperado, pide ayuda a James: ““James!’ Bawled the Centipede. ‘Please help me! Wash

off this paint! Scrape it off! Anything!’” (Dahl, 2007, p. 113). De entre todos los integrantes del melocotón, James es el único que sabe qué es la pintura arcoíris y por qué se seca con facilidad. El melocotón sigue su curso hasta que las gaviotas atraviesan una catarata de agua, por lo que el Ciempiés logra así limpiarse. Tras este punto del relato, James y los insectos vislumbran una ciudad; ninguno sabe de qué lugar puede tratarse, aunque la Mariquita sugiere que este tipo de dudas sean respondidas por James (Dahl, 2007, p. 122). Esto significa que el niño-personaje, después de la travesía en el melocotón, se ha convertido no solamente en el protector y el salvador de los insectos, sino también en una fuente de sabiduría.

James traza un último plan sobre el melocotón con el fin de aterrizar en la nueva ciudad, Nueva York. No obstante, ya se muestra totalmente convencido de sus decisiones y no muestra titubeos al comunicar lo que quiere. Es, a todas luces, el líder de los insectos: ellos recurren a él cuando tienen dudas o cuando necesitan poner solución a algún problema. Cuando todos aterrizan en la gran ciudad y la policía neoyorquina se pregunta si los insectos son peligrosos, James es el primero que lo niega, procediendo a inventar una canción sobre cada uno de ellos. Ya no hay rastro del carácter reprimido que mostraba al comienzo de la historia; ahora son los insectos quienes muestran conductas más sumisas, y trabajan en equipo para obedecer las órdenes del niño-personaje. Los personajes animales ya no son los protectores de James, sino que se han convertido en sus protegidos y aliados.

Es por ello por lo que, en esta tesis, al igual que ya sugerí en mi TFM (2021), se propone una lectura de la relación animal-infantil en la obra de Dahl desde la concepción de un “traspaso de personalidades”, inspirándonos en el proceso de *quijotización* y *sanchización* estudiado por Salvador de Madariaga, que defiende el influjo recíproco a través del cual los personajes “se van aproximando gradualmente, mutuamente atrayendo, por virtud de una interinfluencia lenta y segura” (1972, p. 127)²⁴³. En este caso, el carácter divertido, obstinado y jocosos de los personajes animales, junto a las pruebas facilitadas por el espacio natural, terminan influenciando la personalidad de James; a su vez, los insectos también muestran un carácter más sosegado y complaciente, características asociadas al comienzo del relato con las conductas de James. Se produce, de este modo,

²⁴³ Ciertamente, esta consideración se presta a un estudio más exhaustivo y concreto en el futuro, en el que se apliquen estos conceptos a la relación entre James y los insectos en la obra de Dahl.

la superación de ambos estados iniciales (animal e infantil) a través de un doble acercamiento (tanto por parte de los insectos como por parte de James).

Breve recapitulación

La relación con los castores y los insectos en las obras se caracteriza por la protección y la ayuda, sí; pero también por la transformación y el traspaso de valores como el coraje, la valentía y la diversión. En el caso concreto de la obra de Dahl, la alegría se convierte en el elemento principal del viaje en el melocotón, y es manifestada por los insectos a través de conversaciones y rivalidades absurdas, cánticos grotescos y una exageración de particularidades que despiertan la simpatía de James. La alegría, pues, es también algo que absorbe el niño-personaje y reproduce también en su nueva vida en Nueva York. Además, él mismo detecta la diversión de los insectos como la contraposición absoluta de la tristeza que emanaba de Tía Spiker y Tía Sponge. De forma similar, la hospitalidad y la benevolencia de los castores Beaver contrasta con la maldad de la Bruja Blanca en la obra de Lewis.

4.6.2. El entendimiento y la compañía

El segundo y último eje de análisis del motivo de la relación entre los niños-personaje y los personajes animales es el correspondiente al entendimiento y la compañía que se desarrolla en el vínculo infantil-animal. Dividiremos este eje en dos partes: por un lado, indagaremos la complicidad y la convivencia que se produce en *L'Enfant et la Rivière* y *Marcelino Pan y Vino*; por otro, analizaremos la simpatía y la empatía, presentes en *Antoñita la fantástica* y *Das doppelte Lottchen*.

a) La complicidad y la convivencia: el asno Culotte y el oso en *L'Enfant et la Rivière* y las mascotas y los animales salvajes en *Marcelino Pan y Vino*

En este punto nos centraremos en el asno Culotte y el oso de *L'Enfant et la Rivière*, así como en la cabra, el gato Mochito y demás animales que acompañan a Marcelino en *Marcelino Pan y Vino*. Estos personajes animales no pueden comunicarse verbalmente

con los niños-personaje, pero aparecen en determinados puntos clave del relato para proporcionar compañía y complicidad a los protagonistas.

La avenencia y la comprensión entre niños-personaje y personajes animales

En primer lugar, Hyacinthe mantiene un fuerte vínculo con el asno Culotte, el animal “encantado” del país, en palabras de la propia niña-personaje cuando se encuentra por primera vez con Gatz y Pascalet. Hyacinthe habla con cariño y dulzura al asno, que la sigue por todas partes: “La petite l’appela: ‘Approche, Culotte, mon beau. Bien doucement’. L’âne vint. Il était dressé d’une merveilleuse manière” (Bosco, 2004, p. 103).

Para explorar más sobre la relación entre Hyacinthe y el asno Culotte es preciso remitirse a la serie *Hyacinthe* de Henri Bosco (1937-1967). En la primera obra, *L’âne Culotte*, Bosco nos introduce las características del personaje animal: lleva pantalones (lo cual explica su nombre en francés) y pertenece a un mago solitario de la montaña. De vez en cuando, el asno baja a visitar un pequeño pueblo de la Provenza en el que vive Constantin, un niño que termina desobedeciendo a su familia para irse en lomos de Culotte hacia la montaña, con el fin de descubrir nuevas aventuras en la naturaleza²⁴⁴. Por lo tanto, aunque en *L’Enfant et la Rivière* Culotte no muestre tales habilidades de manera explícita, sabemos que en la obra de Bosco puede adquirir ese componente humanizado y divinizado (Saint-Hillier, 2016, p. 77), sobre todo en la relación con los niños-personaje.

Paralelamente al asno Culotte, en el relato español observamos una relación estrecha entre Marcelino y la cabra, pues se trata del animal que lo amamantó cuando los frailes lo encontraron siendo un bebé. Los animales son para el niño-personaje de Sánchez-Silva una fuente primordial de juegos, pero el personaje animal con el que mantiene una conexión más estrecha es con la cabra, especialmente al crecer:

Pero los verdaderos juguetes de Marcelino eran los animales. La vieja cabra que había sido su nodriza era su favorita y a veces hasta hablaban, a su modo.

²⁴⁴ Como vemos, es evidente el paralelismo de Constantin con Pascalet: muestra una irremediable atracción por la naturaleza y termina desobedeciendo a la familia en aras de escapar hacia lo desconocido.

–Se me ha vuelto a escapar el sapo, y eso que lo dejé en un bote con agua tapado con una piedra.

Y la cabra movía filosóficamente su cabeza, muy cerca de la de Marcelino, como diciendo que también ella lo sentía y que hay que ver las cosas tan raras que pasan con los sapos. (Sánchez-Silva, 2003, p. 20).

Este entendimiento infantil-animal entre Marcelino y su cabra también puede entrecerse en Gatzó y el oso, un personaje animal que aparece en el momento en el que Pascalet llega por primera vez a la isla y descubre a Gatzó maniatado por los *Bohémiens*. Es aquí cuando Pascalet tiene su primer contacto directo con la naturaleza salvaje: tiene la oportunidad de ver cómo Gatzó se comunica con un oso que se aproxima. Gatzó le advierte: “Ne crains rien. [...] Je sais lui parler” (Bosco, 2004, p. 50). El niño-personaje habla con él en una lengua extraña y surte efecto, ya que el oso se tranquiliza y vuelve a dormirse. Esta escena puede relacionarse con la virilidad de Gatzó que hemos comentado en apartados anteriores de esta tesis, constituyendo la antesala de la revelación de su naturaleza salvaje a ojos de Pascalet. En efecto, ciertas culturas occidentales consideran el oso como símbolo de fortaleza y masculinidad (Biedermann, 1993), por lo que el acercamiento con Gatzó podría remitirnos a esto.

Por otro lado, Marcelino también guarda un buen entendimiento con su gato Mochito, el único animal de la obra de Sánchez-Silva que tiene nombre propio. Marcelino ayuda a Mochito a cazar en muchas ocasiones: “Bien valiéndose de palos o bien de piedras para tapar los agujeros, Marcelino era una valiosa ayuda para Mochito, y cuando el ratón quedaba acorralado, Marcelino se desesperaba de ver al gato tan entretenido y calmado” (Sánchez-Silva, 2003, p. 21). Los frailes, al presenciar estas escenas con el gato, se miraban fascinados y comentaban que Marcelino era como un “pequeño San Francisco” (Sánchez-Silva, 2003, p. 22). El comportamiento de Marcelino con Mochito es amable y afectuoso, y también le habla directamente.

La crueldad de Marcelino con los animales no domésticos

No obstante, debemos destacar que Marcelino no se porta bien con todos los animales, sino que su comportamiento con algunas especies no domésticas, especialmente los insectos, no es el apropiado y los frailes deben reñirle por ello. Por

ejemplo, a los alacranes los saca de su escondrijo para pincharlos y dejarlos morir al sol²⁴⁵; a otras presas, como saltamontes, escarabajos o ranas, las conserva en botes. A la mañana siguiente descubre que ya no están encerradas y que han desaparecido, pues los frailes, “que conocían sus malas costumbres, daban libertad por la noche a los pobres animalitos de Dios mientras él dormía” (Sánchez-Silva, 2003, p. 21). Estas prácticas de Marcelino con los animales silvestres reproducen la actitud de muchos niños de la realidad extraliteraria de los pueblos españoles, que pueden no ser siempre respetuosos: fascinados, observan el comportamiento de los animales salvajes e interactúan con ellos de todas las formas posibles, ya sea partiendo la cola a una lagartija o cegando un hormiguero con tierra para ver cómo las hormigas rompen con su rutina de trabajo, como hace Marcelino²⁴⁶. Por lo tanto, el costumbrismo y el realismo también tiñen la relación entre el niño-personaje y los personajes animales en la obra de Sánchez-Silva, lo cual no ocurre en la relación infantil-animal de la novela de Bosco.

Breve recapitulación

Los personajes animales en las obras de Bosco y Sánchez-Silva son, principalmente, una fuente de compañía y entendimiento con el mundo infantil, algo que sobre todo vemos, por un lado, en el vínculo entre Hyacinthe y el asno Culotte y, por otro, en la relación de Marcelino con su cabra y su gato Mochito. Sin embargo, el niño-personaje español se destaca por su crudeza con animales no domésticos, sobre los que ejecuta ciertos juegos o técnicas que evocan cierta brutalidad de la realidad extraliteraria infantil.

²⁴⁵ Sánchez-Silva, siempre desde la perspectiva infantil, nos explica que este comportamiento viene por una “venganza” que Marcelino planea contra los alacranes, pues uno le mordió una vez y el propio fray Puerta tuvo que extraerle el veneno con la boca.

²⁴⁶ Es curioso comprobar cómo este comportamiento tosco por parte de los niños hacia los animales se ha representado (y condenado) también en otras producciones culturales que fueron célebres en Europa en el siglo XIX, como, por ejemplo, en la ópera francesa *L'enfant et les sortilèges: Fantaisie lyrique en deux parties*, basada en el libreto de Sidonie-Gabrielle Colette y musicalizada por Maurice Ravel. En ella, un niño travieso, en un arranque de ira, destruye objetos y maltrata animales en su habitación. A partir de ahí, todo cobra vida: muebles, libros, elementos de la naturaleza y animales, que reprochan al pequeño su conducta. Tras sufrir emociones como el asombro, el miedo y el arrepentimiento, el niño muestra finalmente compasión al ayudar a un animal herido; este acto de bondad hará que los animales se apiaden del niño y lo lleven con su madre.

b) La simpatía y la empatía: los animales en *Antoñita la fantástica* y el perro Peperl en *Das doppelte Lottchen*

Finalmente, en las obras de Casas y Kästner no observamos gran interacción entre las niñas-personaje y los animales, los cuales aparecen esporádicamente para despertar, en cierto grado, la empatía y la simpatía de las protagonistas, especialmente en *Antoñita*. Además, al igual que en *L'Enfant et la Rivière* y *Marcelino Pan y Vino*, en *Antoñita la fantástica* y *Das doppelte Lottchen* los animales tampoco tienen la capacidad de comunicarse verbalmente.

El vínculo con los animales domésticos

La novela de Kästner es la obra de nuestro corpus con menos presencia animal, y la carga de la interacción entre niñas-personaje y personajes animales se produce en torno a Peperl, el perro de Hofrat Strobl, el pediatra que atiende a Lotte en Viena. Peperl es muy amigo de Luise (cuando esta vivía en Viena con su padre y Lotte, en Múnich con su madre) y es el único que se da cuenta de que la niña no es la misma cuando el señor Hofrat visita a su amigo Palfy, el padre de las protagonistas. El adulto se extraña del comportamiento del animal, pero echa la culpa a su instinto²⁴⁷, por lo que Lotte piensa lo siguiente: “Ein Glück, dass die Hofräte nicht so gescheit wie der Peperl sind!” (Kästner, 2002, p. 60).

Peperl aparece en más ocasiones a partir de ese momento y termina desarrollando un vínculo estrecho con Lotte, la otra gemela a la que no conocía anteriormente. Después, cuando Lotte cae enferma y Luise y su madre llaman desde Múnich, el dueño de Peperl, que es pediatra, se encarga de atender a la niña-personaje; por lo tanto, el perro también pasa tiempo al lado de Lotte cuando está en cama. Más adelante, tras la reunificación familiar, Peperl está presente en la ceremonia matrimonial de los padres de Luise y Lotte, pues el propio señor Strobl es uno de los testigos de boda. Y así, al final de la historia, cuando Luise y Lotte vuelven a vivir juntas en Viena, acuerdan con Hofrat Strobl poder

²⁴⁷ En concreto, Hofrat Strobl se queja de la siguiente forma: “Erkennt seine beste Freundin nicht wieder! Bloß weil sie ein paar Wochen am Land war! Und da reden die Leut immer, ganz g’schwolln, vom untrüglichen Instinkt der Tiere!” (Kästner, 2002, p. 60).

pasear a Peperl juntas; por lo tanto, ambas terminan desarrollando una relación muy cercana con el personaje animal.

En *Antoñita la fantástica*, los encuentros entre la protagonista y otros animales son algo más frecuentes. Como ocurre en *Das doppelte Lottchen*, Antoñita interactúa con un perro que vive enfrente de su casa, Canelo, al que solo ella acaricia y presta atención; por lo tanto, el animal la quiere mucho. No obstante, lo más destacable de la relación infantil-animal en la obra de Casas ocurre en la percepción de Antoñita hacia los animales no domésticos, como veremos a continuación.

La compasión de Antoñita por los animales no domésticos

La simpatía de Antoñita hacia el mundo animal también abarca la fascinación por otros tipos de animales, como los insectos y los pájaros. Por ejemplo, a la protagonista le gustan mucho las mariquitas, y siempre interactúa con ellas cuando se las encuentra. Esto despierta la furia de Remigia, como vemos en esta escena en la que Antoñita juega con una mariquita:

Corría la pobre para escapar de mí.

–Pero si no te voy a hacer nada, preciosa –le decía yo para tranquilizarla; y me la puse en la mano, al mismo tiempo que le decía bajito: “Mariquita, Mariquita, ponte el manto y vete a misa”. Pero ella seguía corriendo como una desesperada hacia el codo. Era tan rica, que iba ya a meterla en una caja de cerillas, pero luego pensé que donde estaba mejor era entre las uvas y la metí en otro racimo.

–¡Adiós, Mariquita, hasta luego! –dije en alta voz, y por eso Remigia, que entraba en ese momento con mi merienda, aprovechó para decirme que eso de hablar a solas es de estar ya muy malita; y después de ponerme la leche se fue meneando la cabeza y atornillándose bien el dedo a la sien, mientras decía con su cara de boba:

–¡Ay, Antoñita, qué gili estás, ricura! (Casas, 2000, p. 88).

Por lo tanto, los personajes adultos no entienden ni respetan el afecto de Antoñita hacia los animales, y ven en esta actitud cariñosa un motivo más de burla hacia su condición infantil.

La simpatía de Antoñita hacia los animales domésticos y no domésticos va más allá, demostrando una profunda empatía por ellos y por el dolor que les inflige el mundo adulto. Esto resulta llamativo en lo que respecta a animales de granja destinados al consumo humano, como cuando la protagonista se niega a entrar a la cocina porque hay un cordero muerto, alegando que le da mucha lástima. No obstante, el ejemplo más representativo de ello, que también apela a la incompreensión adulta, lo encontramos cuando Antoñita ve con sus propios ojos dos vacas que llevan al matadero, algo que descubre cuando está en el pueblo vasco y una de sus amigas, María Begoña, se lo cuenta²⁴⁸:

—No te asustes, tonta, que las llevan a matar.

¡Huy, Dios mío! Eso sí que me dio pena... [...]

A la hora de cenar fue lo peor de todo. Me tomé las judías verdes sin rechistar [...] Pero al llegar la carne me acordé de las vacas y dije que no quería. La abuela, como sabe que los filetes empanados son mi debilidad, me preguntó qué me pasaba, y yo entonces le conté lo del Matadero y las pobres vaquitas... ¡Huy, cómo se puso! Me llamó tonta, gazmoña, sensiblera y muchas más cosas, todas muy raras. (Casas, 2000, p. 54).

Como podemos observar, la abuela calla enseguida la lógica de Antoñita y anula sistemáticamente los sentimientos de su nieta, reproduciendo así la dinámica represiva del conflicto intergeneracional que analizamos anteriormente. La empatía hacia el mundo animal cristaliza en la obra de Casas otra ramificación más de dicho conflicto, pues forma parte únicamente del mundo infantil de Antoñita y, por lo tanto, puede ser objeto potencial de burla.

²⁴⁸ María Begoña se convierte en una reveladora de verdades, forjándose así una suerte de alianza entre niñas-personaje en la que se desvelan asuntos que los adultos son incapaces de tratar con los niños; en este caso, la realidad de la procedencia de la carne. Esto se aplica también a otros ámbitos espinosos. En España, por ejemplo, es habitual que los niños descubran “la verdad” de los Reyes Magos a través de otros niños o por sí solos, pero no de la mano de su padre o madre. Es interesante observar las dimensiones realistas de la obra de Casas, pues, además, cuando estas situaciones ocurren (es decir, situaciones en las que la familia evita hablar de ciertos temas delicados o polémicos con los hijos), es frecuente que los padres desvíen la atención hacia el “otro” niño que ha revelado la verdad, en lugar de mostrar paciencia para dialogar con el propio hijo. Esto ocurre también en la obra de Casas: ante la negativa de Antoñita por comer carne, Nicerata, que siempre defiende a la protagonista, culpa a María Begoña por haberle contado esas cosas, alegando que esa niña es “la que saca de quicio a Antoñita” (Casas, 2000, p. 54), pero sin dar lugar a una conversación más profunda con la protagonista.

Breve recapitulación

La relación entre niñas-personaje y personajes animales en las obras de Casas y Kästner se articula en torno a la simpatía hacia animales domésticos (especialmente en Luise y Lotte) y la empatía hacia animales no domésticos, como es el caso de Antoñita. Observamos que la relación que mantienen Luise y Lotte con el perro Peperl, así como Antoñita con Canelo, son recíprocas y similares a una relación infantil-animal de la realidad extraliteraria, algo que también observamos en el punto anterior, en Marcelino y su relación con la cabra y su gato Mochito. Además, en Antoñita detectamos una empatía exacerbada hacia el sufrimiento de los animales destinados al consumo, lo cual acentúa el desprecio y la incompreensión de los personajes adultos hacia el punto de vista infantil en la obra de Casas.

4.6.3. Conclusión

Como hemos podido observar a lo largo de este apartado, hay una profunda diferencia entre las obras cuya presencia animal es constante y, por otro lado, aquellas en las que la animalidad aparece someramente. Esto tiene que ver especialmente con la capacidad de comunicación de los personajes animales y su papel en cada novela; subrayamos aquí las novelas británicas y la obra de Michael Ende, más enfocadas a la fantasía. En otro punto tenemos a las novelas españolas, de corte más realista y costumbrista, en las que la presencia de la animalidad no es tan influyente para el desarrollo de los niños-personaje; aquí también apelamos a la obra de Erich Kästner. En cuanto a los textos franceses, hay un desmarque entre la obra de Saint-Exupéry, en la que la relación entre el Principito y los personajes animales se torna necesaria para la correcta proyección de los intereses del protagonista, y la de Henri Bosco, donde hay una gran complicidad animal-infantil.

Sin embargo, encontramos un aspecto común que atraviesa a todas las novelas del corpus: la relación entre los niños-personaje y los personajes animales encarna un contrapunto con el conflicto con los personajes adultos. En este sentido, la aparición de la animalidad puede concebirse como la expresión de los valores subyacentes del mundo infantil, sobre todo en aquellos textos en los que el motivo desempeña un papel

fundamental para el desarrollo de los pequeños protagonistas. Así, destacamos las dimensiones espirituales de la novela de Saint-Exupéry, ya que los personajes animales se aproximan a la transcendencia deseada por el Principito y, en consecuencia, se alejan de los valores superficiales de los personajes adultos. Esto refuerza la imagen de *enfant romantique* del protagonista que ya comentamos en apartados anteriores: la espiritualidad y la inmanencia triunfan sobre la vacuidad emocional. Similarmente, la imagen de *bon sauvage* del francés Gatzó también se ve fortalecida a raíz de su complicidad con el mundo animal salvaje, algo aplicable igualmente al personaje de Hyacinthe. Ambos niños-personaje encarnan la vida armoniosa en la naturaleza, desmarcándose así de la violencia de los *Bohémiens* y la rigidez de la familia de Pascalet; este último, a su vez, descubre los secretos naturales a través de su amistad con Gatzó.

En segundo lugar, también hemos comprobado cómo el motivo de la relación animal-infantil constituye uno de los brazos articuladores en la reconstrucción de los niños-personaje británicos. James, influenciado por su condición de huérfano real y vejado por sus tías, absorbe el desparpajo de los insectos durante el viaje en el melocotón, a la vez que asume responsabilidades y gana autosuficiencia y seguridad en sí mismo. La alegría de los personajes animales eclipsa así la tristeza del mundo adulto en la obra de Roald Dahl. C. S. Lewis, por su parte, se encarga de dotar al mundo animal de poder y fuerza sobrenaturales para auxiliar a los hermanos Pevensie y derrotar a la Bruja Blanca; los valores cristianos vencen, a la misma vez que Edmund resuelve su malestar por la condición de huérfano simbólico que lo atormentaba antes de su experiencia en Narnia. Podemos confirmar que es en las dos novelas británicas, junto con *Le Petit Prince*, donde el motivo de la relación infantil-animal es más recurrente e influyente en los niños-personaje.

Por otra parte, en las obras alemanas observamos una clara diferencia entre *Das doppelte Lottchen* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, ya que el motivo aparece con fuerza en la novela de Michael Ende, mientras que en la de Kästner queda relegado a apariciones esporádicas. Nepomuk encarna la celebración de la singularidad, alineándose con Jim Knopf y contraargumentando la homogeneidad de la representación adulta en el texto de Ende. En este aspecto, la dinámica infantil-animal entra en consonancia con el corte fantástico de la novela y se acerca a las obras británicas de nuestro corpus. Por otro lado, la simpatía de las niñas-personaje de Kästner hacia Peperl

también crea un ambiente amable, contrapuesto a la marcada hostilidad entre la señora Gerlach y Luise y Lotte que estudiamos en el conflicto adulto-infantil. El perro también acompaña a las protagonistas durante el proceso de su unión y complementa el vínculo fraternal al final del relato.

Por último, los protagonistas españoles continúan la línea realista y costumbrista subrayada en otros apartados de esta tesis. Los niños-personaje interactúan con los personajes animales de forma similar a un infante de la realidad extraliteraria; esto implica, en el caso de Marcelino, no ser siempre cortés con los animales, especialmente con aquellos que no son domésticos. En este sentido, observamos una disparidad marcada con la empatía de Antoñita, que respeta por igual a animales domésticos y no domésticos y llegar a plantearse asuntos más trascendentales, como el consumo de carne. Esta diferencia se relaciona estrechamente con la educación diferenciada entre niños y niñas: mientras que a estas últimas se les exige y premia ser más sumisas y empáticas, a ellos se les toleran actos más agresivos²⁴⁹.

4.7. La relación entre los niños-personaje y el personaje limítrofe

En este apartado nos centraremos en la relación de los niños-personaje y el personaje limítrofe, motivo analizado bajo el crisol de la situación de base propuesto por Pimentel (1993, p. 220; 2012, p. 261), ya que se trata de un escenario que desencadenará acciones cruciales en la toma de decisiones de los pequeños protagonistas en cada novela.

Por “personaje limítrofe” nos referimos en esta tesis a aquellos personajes humanos adultos que no encajan en la lógica de sus coetáneos en cada una de las novelas del corpus; es decir, son personajes que se desmarcan ideológicamente del mundo adulto de sus obras. Esto es observable *a priori* a través de su comportamiento para con los pequeños protagonistas: además de mostrarse empáticos con la infancia, la mayoría de

²⁴⁹ En la obra de Sánchez-Silva, los frailes amonestan a Marcelino por su crueldad con algunos animales; sin embargo, se trata de una acción que, socialmente, resulta *esperable* para un niño de su edad, aunque reciba una amonestación. Sin embargo, las escenas en las que ayuda al gato Mochito a cazar y mata de un golpe al ratón para no hacerle sufrir sí son aceptables por los frailes. En la novela de Casas, concebida para niñas lectoras, se omiten escenas de este tipo, y no se le permite a Antoñita demostrar una actitud más violenta, como vemos en el conflicto adulto-infantil; ese tipo de acciones quedan relegadas a los niños, mientras que ellas deben guiar su comportamiento al modelo de mujer y ama de casa del franquismo.

los personajes limítrofes actúa influenciando positivamente en muchos de los pasos que dan los niños-personaje en la historia. Sin embargo, a pesar de procesar una simpatía hacia los protagonistas, la cual es difícilmente encajable en el conflicto adulto-infantil, los personajes limítrofes siguen perteneciendo al universo adulto y, por consiguiente, comparten algunas de sus conductas. Por esta razón proponemos el término “límitrofe”, para subrayar el carácter liminal de estos personajes, medidos entre la comprensión de los valores infantiles y la adhesión a la naturaleza adulta en los relatos.

Si atendemos a nuestra revisión contexto-literaria de la literatura infantil europea, vemos que este tipo de personaje adulto, simpatizante de la infancia y difícilmente opacado por sus crueles coetáneos en las obras, ha sido una figura relativamente habitual en los textos para la niñez. También lo fue en las novelas destinadas al público adulto, especialmente en la literatura romántica de finales del siglo XVIII, donde encontramos un antecedente del personaje limítrofe en el poema de William Blake *The Ecchoing Green* (1789) a través de Old John²⁵⁰. La imagen de este personaje anciano, que se encuentra rodeado de niños mientras recuerda su propia infancia, nos recuerda a la mitificación de la niñez propia de los autores románticos; asimismo, también representaría el cambio de la inocencia a la madurez²⁵¹. Otro ejemplo de personaje limítrofe anciano y sabio sería el Harfner de Goethe, que aparece en las obras *Die Lehrjahre des Wilhelm Meister* (1795-96) y *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-1829), donde desarrolla una relación cómplice con su hija Mignon. Así pues, muchos personajes limítrofes, tanto de la literatura infantil como de la literatura “general”, actúan como guías, una característica que empezó a cobrar fuerza a partir de la literatura del siglo XIX. Penny Brown, por su parte, nos habla de *père spirituel*, un personaje tradicionalmente masculino que suple la ausencia del padre biológico y que sirve de mentor hacia la edad adulta para los niños-personaje de los textos infantiles (2008, p. 99). Consecuentemente, la presencia de este mentor también estaría ligada a la orfandad en muchas obras.

²⁵⁰ Este ejemplo también nos sirve para ilustrar la asociación que los románticos ingleses hacían entre la infancia y la vejez, lo cual también caló paulatinamente en el resto de los géneros literarios de la época. Como subrayamos en el apartado de la revisión contexto-literaria, la producción lírica de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX influyó en gran medida el espíritu romántico europeo y su idealización hacia la infancia, que luego se extendió hacia otros géneros literarios.

²⁵¹ El personaje del anciano sabio constituye un arquetipo ya estudiado desde las obras de Carl Gustav Jung. Retomaremos esta cuestión más adelante en este capítulo.

Recientemente, y como mencionamos en el motivo del conflicto adulto-infantil, ciertos estudios han rehusado analizar las relaciones intergeneracionales en términos conflictivos. Marah Gubar aboga por el *kinship model* (“modelo de parentesco”), el cual mantiene que “children and adults are fundamentally akin to one another, even if certain differences or deficiencies routinely attend certain parts of the aging process” (2016, p. 13). De esta forma, en lugar de observar la infancia como la otredad, Gubar apuesta por un enfoque en el que tanto niños como adultos se vean como partes de un todo (2016, p. 13). Estos argumentos ofrecen un modelo de análisis más amable que, ciertamente, puede recordarnos a la situación de base planteada en este apartado. No obstante, en nuestra tesis seguimos defendiendo el enfoque de Beauvais (2015) sobre las relaciones conflictivas entre niños-personaje y personajes adultos. A pesar de que el personaje limítrofe empatice con la infancia, su perspectiva sigue siendo adulta porque ya pertenece intrínsecamente al mundo adulto; en este sentido, defendemos una clara división entre el mundo adulto y el mundo infantil no como partes de un todo intercambiable, sino como cosmos individuales que abanderan valores esencialmente contrarios. La experiencia adquirida con la edad y la habituación a las normas sociales son claves en este sentido.

En nuestro corpus observamos un personaje limítrofe en cada novela. Cada uno actúa de distintas formas y crea vínculos distintos con los niños-personaje; es en el seno de estos vínculos –es decir, de estas situaciones de base– donde observamos dos grandes mecanismos de relación, que serán los dos ejes de análisis que utilizaremos en este apartado de análisis. El primer eje es la facilitación de un objetivo, ora a través del poder, ora a través de la persuasión. Aquí encontramos personajes limítrofes que condicionan el sino de los niños-personaje a través de la acción: el poder del anciano portador de los polvos mágicos (*James and the Giant Peach*) y del Jesucristo del desván (*Marcelino Pan y Vino*); y la persuasión del Profesor (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*) y de Bargabot (*L’Enfant et la Rivière*). El segundo eje de análisis de este motivo se centra en el acompañamiento de los personajes limítrofes y la confianza que se desarrolla entre ellos y los niños-personaje. Aquí tenemos, por un lado, a Nicerata (*Antoñita la fantástica*) y Lukas (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*), protectores de la infancia; por otro, tenemos al aviador (*Le Petit Prince*) y el señor Gabele (*Das doppelte Lottchen*), que muestran una gran añoranza por la niñez.

4.7.1. La facilitación de un objetivo

El anciano portador de los polvos mágicos (*James and the Giant Peach*), Jesucristo reencarnado (*Marcelino Pan y Vino*), el Profesor (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*) y Bargabot (*L'Enfant et la Rivière*) son personajes limítrofes que aparecen en momentos puntuales de la historia para cambiar el destino de los niños-personaje, a la vez que se desmarcan del universo adulto imperante en las obras. Sin embargo, sus formas de comportarse difieren entre sí, pudiendo esclarecerse de este modo dos maneras principales de influenciar sobre los protagonistas: a través de la persuasión y del poder. Nos centraremos en primer lugar en este último.

a) La facilitación de un objetivo a través del poder: el anciano en *James and the Giant Peach* y el Jesucristo del desván en *Marcelino Pan y Vino*

La situación de James y Marcelino en sus respectivas historias, al igual que su relación con los demás personajes adultos, resulta bastante distinta al comienzo del relato: como hemos podido comprobar en apartados anteriores de esta tesis, mientras que el protagonista británico se encuentra aprisionado por Tía Spiker y Tía Sponge, Marcelino vive tranquilo en el convento, arropado por los frailes que lo cuidan²⁵². No obstante, es llamativo observar cómo el personaje limítrofe surge en un momento muy preciso de cada novela para despertar un cambio en el rumbo de las acciones de los niños-personaje.

En la obra de Roald Dahl, el anciano portador de los polvos mágicos aparece un día en el que James se encuentra especialmente aturdido por las labores que debe cumplir para sus tías. Este personaje aparece de forma abrupta, pero el protagonista pronto se da cuenta de que el anciano tiene buenas intenciones. Al contrario que sus dos tías, este misterioso personaje se comunica con James de forma cariñosa; “little boy” y “my dear” son los apelativos que emplea con él (Dahl, 2007, pp. 10-11). Aquí conocemos que el cometido del anciano es entregar a James unos polvos mágicos (concretamente, lenguas de cocodrilo) para que los ingiera y así transforme su vida para siempre:

²⁵² Sin olvidar la monotonía, eso sí, que caracteriza el día a día en el convento para Marcelino, y la prohibición de subir al desván.

And then, my dear, you will feel it churning and boiling in your stomach [...] after that, *marvelous* things will start happening to you, *fabulous, unbelievable* things – and you will never be miserable again in your life. Because you *are* miserable, aren't you? You needn't tell me! I know *all* about it! Now, off you go and do exactly as I say. And don't whisper a word of this to those two horrible aunts of yours! Not a word! (Dahl, 2007, pp. 12-13)

El anciano afirma algo muy interesante: ya sabe que las tías de James son perversas y que generan malestar al protagonista. Tras esta intervención, el personaje se despide de James y no vuelve a aparecer en todo el relato.

El misterio que envuelve al anciano en la obra de Roald Dahl es semejante al misticismo que emana del primer encuentro entre Marcelino y Jesucristo crucificado, el personaje limítrofe del texto de Sánchez-Silva. El protagonista español descubre una cruz en el desván, lugar al que, recordemos, los frailes le habían prohibido acceder. Marcelino actúa con un poco de miedo, pero, sobre todo, con mucha curiosidad. Tras observar a Jesucristo, el niño-personaje decide que sería adecuado ir a por un poco de pan para darle de comer, pues el hombre parece hambriento y cansado. Después de esta primera toma de contacto, siempre a escondidas de los frailes, Marcelino vuelve al desván y se produce la primera conversación entre ambos:

- ¿Es que no te doy miedo ninguno?
- ¡No! –repuso el chico mirándole tranquilamente.
- ¿Sabes, pues, quién Soy? –interrogó el Señor.
- ¡Sí! –repuso Marcelino –: ¡eres Dios! (Sánchez-Silva, 2003, p. 32).

En este momento, contrariamente a lo que ocurre entre James y el anciano portador de los polvos mágicos, Marcelino comienza a trabar amistad con Jesús, y este le cuenta su historia: cómo fueron su madre y su padre, cómo fue su vida y su muerte.

La sabiduría y el conocimiento divino del anciano y Jesucristo

A pesar de las diferencias palpables entre la naturaleza y el origen de los personajes limítrofes, resulta interesante comprobar que ambos comparten un principio

de sabiduría que alimenta la incógnita en los niños-personaje. James no sabe de dónde procede el anciano ni por qué este conoce su terrible situación; Marcelino, por su parte, sí sabe quién es Jesús, pero igualmente se pregunta el motivo por el cual él sabe su nombre: “Marcelino salió del desván un poco aturdido, pensando cómo el Señor sabría que él se llamaba Marcelino y no de otra manera, como el hermano Gil o fray Papilla o el propio Mochito” (Sánchez-Silva, 2003, p. 33).

La ingenuidad de James y Marcelino contrasta así con el saber de los personajes limítrofes en este punto de la historia. Jesucristo, como encarnación de Dios en la novela española, conoce todo acerca del niño-personaje; el anciano, a su vez, encarna la expresión de la sabiduría proporcionada por la experiencia, cumpliendo así con el arquetipo del *Old Wise Man* que aparece en un momento determinado de la historia para ayudar y guiar al protagonista (De Rose, 2005, p. 342; Wilson, 2013, p. 12). No obstante, el anciano misterioso de Dahl no se limita a guiar a James, sino que también muestra, como hemos visto, un extraño conocimiento sobre el niño-personaje y la coyuntura que lo rodea. En este sentido, la alineación con la visión omnipotente del personaje de Jesucristo en *Marcelino* es evidente, lo cual marca aún más la distinción entre la sapiencia de los personajes limítrofes y la inocencia de los niños-personaje.

Sin embargo, esta inocencia irá convirtiéndose en madurez poco a poco después del primer encuentro con el personaje limítrofe en las obras de Dahl y Sánchez-Silva. Como ya se comentó anteriormente, el protagonista de Dahl derrama sin querer los polvos mágicos en el jardín, provocando que la magia verse sobre el viejo melocotonero de sus tías y no sobre él mismo, como pretendía el anciano. En este momento, la inocencia de James se entrelaza con su torpeza e incapacidad de actuación, ya que, cuando esto ocurre, no sabe cómo reaccionar, dejándose invadir por la quietud y el sosiego. En el caso de Marcelino, su carácter bondadoso se acentúa a medida que se producen más encuentros con Jesucristo, ya que el protagonista siempre procura llevarle alimento y sanar sus heridas. Esto provoca que el propio Jesucristo bautice de nuevo a Marcelino, otorgándole el nombre de Marcelino Pan y Vino, algo que el niño-personaje no puede compartir con los frailes, pues no deben saber que los desobedece subiendo al desván. Como vemos, otro punto en común entre el encuentro y la relación entre ambos niños-personaje y los personajes limítrofes es su ocultación al resto de los personajes adultos; el anciano pide

a James que no cuente nada a sus tías, mientras que Marcelino hace lo propio con los frailes. El vínculo ha de mantenerse en secreto.

Paralelamente a ello, las conversaciones entre Marcelino y Jesucristo pronto derivan en un tema importante: la maternidad y la ausencia de una madre. Cuando el niño-personaje cuenta la historia de su vida (algo que nunca había podido hacer con nadie más), revela a su amigo, con tristeza, que su madre “está con la suya”, haciéndole entender que no está viva. En este punto, Jesucristo actúa como un desvelador de verdades para Marcelino, hablándole sobre “cómo son las madres” en realidad: mujeres de aspecto bello y entregadas a sus hijos. Estas descripciones hacen que Marcelino sienta un deseo irrefrenable por conocer a su madre (algo que indagaremos en el motivo de la muerte).

La consecución del objetivo y la maduración de James y Marcelino gracias al personaje limítrofe

A partir de su vínculo con Jesucristo, Marcelino comienza a ser más responsable y, sobre todo, más entregado a sus quehaceres cristianos. Abandona paulatinamente sus costumbres pícaras para centrarse en la encomendación a su amigo del desván, en el rezo y en la ayuda activa en el convento. Estas actitudes no pasan inadvertidas para los frailes:

–Yo le encuentro más serio y como convertido en un hombrecito –dijo fray Bautizo.

–Yo le encuentro más bueno y menos travieso –dijo fray Puerta.

–Yo le encuentro más devoto –dijo fray Talán.

El último habló el padre Superior.

–Nuestro Marcelino ya no es como era –dijo. (Sánchez-Silva, 2003, p. 38).

Marcelino comienza así el proceso de maduración fruto de la llegada del personaje limítrofe a la historia. El efecto principal que tiene es la transformación del niño-personaje en un niño profundamente religioso, proceso que llega a su culmen cuando Marcelino pide a Jesucristo ir con su madre; es decir, morir, aspecto que indagaremos en el motivo de la muerte.

En el caso de James, el protagonista no pide al anciano que “su vida cambie”, sino que es el propio personaje limítrofe el que aparece para cambiar la situación del niño-personaje. El proceso de maduración en James se produce posteriormente, como podemos comprobar en los motivos del entorno natural y la relación con los personajes animales. No obstante, el acceso a la experiencia para James no podría haberse producido de no ser por la aparición del misterioso anciano y el ejercicio de su poder, traducido en la transformación del melocotón y los insectos, ayudantes del protagonista y compañeros durante su maduración. Se completa de esta forma el objetivo al cual aspiraba el protagonista de Roald Dahl: escapar del encierro de sus tías y vivir una vida rodeada de otros congéneres.

b) La facilitación de un objetivo a través de la persuasión: el Profesor en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y Bargabot en *L'Enfant et la Rivière*

En las novelas de C. S. Lewis y Henri Bosco encontramos dos personajes limítrofes que ejercen la persuasión sobre los niños-personaje para guiarlos hacia la consecución de un objetivo: la entrada a Narnia de los hermanos Pevensie y el escape hacia el río y las islas de Pascalet. Estos personajes limítrofes son el Profesor, que acoge a los hermanos Pevensie al comienzo del relato en su hogar, y Bargabot²⁵³, un pescador conocido de la familia de Pascalet que pasa la mayoría de sus días al otro lado del río.

Desde un primer momento podemos trazar un puente con el análisis realizado anteriormente en las novelas de Sánchez-Silva y Dahl, ya que el Profesor y Bargabot comparten dos características esenciales con el personaje de Jesucristo crucificado y el anciano misterioso: su sabiduría y procedencia enigmática. Bargabot se dedica a la pesca en la obra de Bosco y es el encargado de llevar alimento fresco a la familia; sin embargo, a pesar de verlo habitualmente, Pascalet desconoce dónde vive exactamente. Aunque Bargabot es siempre amable y cordial, el niño-personaje siente una fuerte intriga hacia él, que incluso llega a convertirse en temor:

²⁵³ Bargabot es un personaje relevante en el universo de Bosco. El escritor francés publica en el año 1958 la novela *Bargabot*, dentro del llamado *cycle de Pascalet* (1945-1966). En esta obra, Pascalet se encuentra de nuevo solo tras la muerte de Tía Martine y la desaparición de Bargabot y Gatz. Sin embargo, el protagonista conoce a Béranger, un pastor anciano conocido de Bargabot, y gracias a él vuelve a contactar con su amigo pescador. Véase Squatrito, 2012, para examinar más detalles sobre el *cycle de Pascalet*.

Bargabot était mon grand homme: je l'admirais. Pourtant ses yeux gris et rusés m'inspiraient de la crainte; et, à cause de cette crainte, mon amitié restait cachée au fond de moi. Quand il était là j'avais un peu peur; quand il n'y était plus, je le regrettais. Si dans la cour j'entendais glisser ses espadrilles, mon cœur se mettait à battre. Bien vite, il s'était aperçu de l'intérêt que je portais à sa personne. Mais par feinte il prenait des airs indifférents qui me mettaient au supplice. Parfois on ne le voyait pas de quinze jours. (Bosco, 2004, p. 15).

Bargabot aprovecha sus viajes a la casa de la familia de Pascalet para compartir con el niño-personaje las interesantes facetas del río y de las islas, lugares prohibidos y deseados a la vez por el protagonista. De este modo, el saber y la libertad que emanan del pescador fascinan a Pascalet, por lo que se crea entre ellos un vínculo de entendimiento a pesar del halo misterioso que envuelve al personaje limítrofe durante todo el relato. En palabras de Rufat, Bargabot se convierte en el adulto cómplice de Pascalet (2018, pp. 39-40).

Paralelamente a Bargabot, el Profesor también es un personaje hermético. Su procedencia no se explora en la obra, y ello se une al misterio imperante de la mansión que acoge a los Pevensie. Como el anciano misterioso de Roald Dahl, el Profesor también es un hombre longevo, y su apariencia es tan peculiar que despierta cierto temor en Lucy, al igual que el aspecto de Bargabot infunde miedo en Pascalet:

He himself was a very old man with shaggy white hair which grew over most of his face as well as on his head, and they liked him almost at once; but on the first evening when he came out to meet them at the front door he was so odd-looking that Lucy [...] was a little afraid of him. (Lewis, 2000, p. 3).

El Profesor, no obstante, recibe con cordialidad a los hermanos Pevensie. El aspecto y comportamiento de este personaje limítrofe han sido leídos por algunos investigadores como un guiño al propio C. S. Lewis, ya que él también era profesor (Hooper, 1996; Brown, 2005, p. 29). No obstante, otras voces afirman que el autor británico no solamente se inspiró en sí mismo, sino también en su tutor, W. T. Kirkpatrick (Ford, 2005, p. 108). Retomaremos este asunto más adelante en este apartado.

La invitación del Profesor y Bargabot hacia lo desconocido

Además del aura de misterio, el Profesor y Bargabot tienen otro punto en común: son conocedores de aquellos lugares inexplorados por los niños-personajes, es decir, de Narnia y el conjunto del río y las islas. Por lo tanto, más allá de la capacidad de transmitir información inédita sobre dichos lugares, poseen la habilidad de conducir a los protagonistas hacia su descubrimiento; es aquí cuando aplican la persuasión.

En primer lugar, podemos destacar la gran admiración que Pascalet siente hacia Bargabot, lo cual facilita la actitud del niño-personaje con respecto a los argumentos del personaje limítrofe. En una coyuntura prohibitiva en la que su familia no comprende su irrefrenable deseo por conocer el río y las islas y, además, lo castigan por ello, Pascalet ve en este pescador un modelo que imitar²⁵⁴. Cuando Bargabot va a casa del protagonista, alimenta ese deseo de Pascalet por averiguar qué hay al otro lado del río. El personaje adulto lo hace de formas muy sutiles, normalmente a través de preguntas retóricas: “J’ai pêché ce poisson pour vous. Il vient de la rivière... tu sais bien, la rivière?... Avec son île et ses buissons, où l’on peut se cacher?” (Bosco, 2004, p. 29). La disonancia entre Bargabot y los demás personajes adultos del relato de Bosco se hace aún más evidente cuando Pascalet le confiesa al pescador que sus padres no le dejan bajar al río: “Tant pis! mais si je t’avais avec moi, je t’en ferais connaître des bons coins où personne ne va, surtout dans les îles...” (Bosco, 2004, p. 17). La persuasión ejercida sobre Pascalet es tal, que la escapada definitiva del niño-personaje al río se produce el día posterior a una cena con Tía Martine y Bargabot.

Retomando ahora la novela de Lewis, el Profesor hace lo propio con los hermanos Pevensie en el momento en que Peter y Susan acuden a él, preocupados por el estado de salud mental de Lucy. Esto ocurre después de la segunda toma de contacto de la pequeña niña-personaje con el mundo de Narnia y de compartir su experiencia con sus hermanos.

²⁵⁴ Es curioso observar la manera en la que se define a Bargabot en la novela de Bosco: robusto, fuerte, salvaje. Nos recuerda, sin duda, a los adjetivos utilizados también con Gatzó; por lo tanto, podríamos considerar a este último como un modelo infantil del pescador. Así pues, Pascalet se inspira en primer lugar en Bargabot, pero será Gatzó, otro niño-personaje como él, quien le enseñe la realidad de las islas y del río, y de quien aprenda a “hacerse hombre” a través del contacto en la naturaleza, como vimos en su motivo correspondiente.

En este punto del relato, Edmund también había conocido Narnia²⁵⁵, pero decide contradecir a su hermana delante de los demás y alegar que solo estaban imaginárselo. Como la existencia de un mundo mágico dentro de un armario no parece una idea lógica para Susan y Peter, van a hablar con el Profesor, quien replica de la siguiente forma:

“Logic!” said the Professor half to himself. “Why don’t they teach logic at these schools? There are only three possibilities. Either your sister is telling lies, or she is mad, or she is telling the truth. You know she doesn’t tell lies and it is obvious tant she is not mad. For the moment then and unless any further evidence turns up, we must assume that she is telling the truth”. (Lewis, 2000, p. 48).

En esta secuencia, el Profesor pone el foco en la aplicación del método deductivo para llegar al conocimiento. A través de diferentes preguntas consigue arrinconar dialógicamente a Susan y Peter, aplicando así el método socrático (Ford, 2005, p. 108) para hacerles ver que, por extraordinario que parezca, es altamente probable que Lucy esté diciendo la verdad. Al final, Susan termina por preguntarle directamente qué hacer con su hermana, a lo que el Profesor responde:

“My dear young lady,” said the Professor, suddenly looking up with a very sharp expression at both of them, “there is one plan which no one has yet suggested and which is well worth trying”.

“What’s that?” said Susan.

“We might all try minding our own business”, said he. And that was the end of that conversation. (Lewis, 2000, p. 51).

Como podemos observar, el Profesor no ordena directamente a los Pevensie que vayan a descubrir Narnia, sino que siembra en ellos la duda y la curiosidad por descubrir el país mágico. Este principio no invasivo, pero fuertemente sugerente, también lo observamos en las conversaciones que Bargabot mantiene con Pascalet sobre el río.

²⁵⁵ Recordemos que Lucy es la primera en entrar al armario mágico y descubrir Narnia. Lo hace sola, a raíz del juego del escondite, y termina conociendo a su amigo fauno Tumnus. Edmund es el segundo en conocer Narnia, también a raíz del juego del escondite, y a la par que Lucy, que entra entonces por segunda vez.

La consecución del objetivo y la reaparición del personaje limítrofe después del aprendizaje

Bargabot y el Profesor conocen los lugares inexplorados por los niños-personaje, bien por su conocimiento de las normas del lugar (el Profesor), bien por su pertenencia a dicho espacio (Bargabot). Esta sabiduría se pone aún más de manifiesto cuando ambos personajes limítrofes reaparecen en la historia una vez que los niños-personaje han conocido Narnia y las islas.

Bargabot, como símbolo de “l’interpénétration entre société et rivière” (Delahaye, 2000, p. 278) es el personaje capaz de traer de vuelta a Pascalet de su aventura por el río y las islas. Esto sucede cuando Gatzó desaparece para reunirse con su abuelo Grand Savinien y Pascalet se encuentra solo y perdido. Bargabot lo encuentra y decide llevarlo de vuelta a su hogar, al “punto de partida” en el que posteriormente aparecerá Gatzó y será adoptado por la familia de Pascalet (analizado en los motivos de la orfandad y la familia). En este “punto de partida”, es decir, en el hogar, será donde el Profesor también reaparezca al final del relato de Lewis. Una vez que los hermanos Pevensie regresan al armario después de haber gobernado en Narnia, se topan con la realidad imperante en Inglaterra: el tiempo no ha pasado en la mansión del Profesor. Sin embargo, a pesar de tener la misma edad, vuelven habiendo realizado un aprendizaje (como analizamos en motivos anteriores), y deciden compartirlo con el Profesor. Este demuestra su gran conocimiento acerca del funcionamiento de Narnia a través de los consejos que facilita a los protagonistas:

You won’t get into Narnia again by *that* route. [...] Yes, of course you’ll get back to Narnia again someday. Once a King in Narnia, always a King in Narnia. But don’t go trying to use the same route twice. Indeed, don’t *try* to get there at all. It’ll happen when you’re not looking for it. And don’t talk too much about it even among yourselves. And don’t mention it to anyone else unless you find that they’ve had adventures of the same sort themselves. [...] Keep your eyes open. (Lewis, 2000, pp. 188-189).

Y, al final, el Profesor repite su consigna: “Bless me, what *do* they teach them at these schools?” (Lewis, 2000, p. 189). De esta manera, el sistema de valores del Profesor

termina por contraponerse totalmente al universo adulto en la novela. Aquí no nos referimos solamente a la maldad de la Bruja Blanca, sino también al conjunto de normas impuestas a la conducta infantil fuera de Narnia y de la mansión del Profesor; específicamente, al contenido de los colegios. El personaje limítrofe se posiciona así entre el conocimiento de la magia, elemento asociado a la infancia²⁵⁶, y el uso de la lógica y la razón, herramientas ligadas a la adultez. Esto reforzaría el argumento de Ford (2005, p. 108) acerca de la doble inspiración que tomó Lewis para la confección del personaje del Profesor, ya que su tutor Kirkpatrick fue un profesor ateo, profundamente racional, que le enseñó “a pensar” (Wood, 2003, p. 318).

c) Breve recapitulación

Los personajes limítrofes que ejercen el poder y la persuasión para que los niños-personaje obtengan una cierta recompensa (Marcelino, James) o accedan a un espacio determinado (los Pevensie, Pascalet) son personajes que encarnan la interpenetración entre dos cosmos: se trata de personajes adultos que fluyen entre el espacio dedicado a la infancia en las obras (Narnia, las islas, la vida más allá de la Tierra y la transformación de la magia) y los lugares del universo adulto.

4.7.2. El acompañamiento y la confianza

En este punto nos ocuparemos de los personajes limítrofes que aparecen en momentos de la historia para proporcionar acompañamiento y apoyo a los niños-personaje: Nicerata (*Antoñita la fantástica*), Lukas (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*), el señor Gabele (*Das doppelte Lottchen*) y el aviador (*Le Petit Prince*). A su vez, dentro de este eje es posible armar dos subapartados de análisis, que dependen de las funciones de los personajes limítrofes y de las características de las relaciones entre ellos y los protagonistas. Por un lado, encontramos a Nicerata y Lukas, personajes adultos

²⁵⁶ No es de extrañar que Lucy, la hermana más pequeña, sea quien abra el portal hacia Narnia y no se cuestione si lo que experimenta en él es cierto o no. Son Lucy y Peter, los Pevensie más mayores y cercanos a la adultez, quienes dudan del relato de la más pequeña, y a quienes el Profesor debe reconducir en la senda de la magia y lo extraordinario. Entonces, paradójicamente, es el empleo de la lógica y el empirismo aquello que demuestra la existencia de un mundo mágico. Es interesante ver cómo esto contrasta con los preceptos racionalistas que exploramos en nuestra visión contexto-literaria, que versaban que los niños necesitaban entrar en la edad adulta cuanto antes; esto significaba abandonar la fantasía y la imaginación para abocarse a la lógica. En la novela de Lewis ocurre el fenómeno contrario.

que supervisan y acompañan a Antoñita y Jim a lo largo de la novela; por otro, tenemos al aviador y al señor Gabele, que no estarán tan presentes en la cotidianidad de los niños-personaje, pero que aplicarán una escucha activa hacia sus necesidades y, además, mostrarán una añoranza por la infancia y sus particularidades.

a) La protección y el entendimiento: Nicerata en *Antoñita la fantástica* y Lukas en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*

Consideramos a Nicerata y Lukas los personajes limítrofes de sus novelas porque, en primer lugar, su comportamiento para con Antoñita y Jim Knopf dista significativamente de la actitud del universo adulto. Recordemos que una de las principales peculiaridades del conflicto adulto-infantil en las novelas de Casas y Ende es la indiferencia y la burla, aspectos materializados sobre todo en los apodos que los protagonistas reciben de los adultos: “fantástica” y “medio súbdito”. Contrariamente a estos personajes adultos, Nicerata y Lukas desarrollan otro tipo de vínculo con los niños-personaje, caracterizado especialmente por la gran cantidad de tiempo que comparten en las historias, lo cual va tejiendo una gran complicidad.

El desarrollo de la complicidad con los personajes limítrofes

En el caso de Antoñita y su cuidadora Nicerata, este entendimiento resulta palpable desde el principio. Por ejemplo, ante el uso del apelativo “fantástica” por parte de las amigas de la madre de Antoñita, Nicerata se posiciona del lado de la protagonista y arremete contra estas mujeres, especialmente contra la señora de Pinos Altos, que es, en palabras de la niña-personaje, “otra amiga de mamá que se cree que todo lo sabe, y que por eso mi chacha Nicerata la ha puesto de mote, sin que se entere mamá, ‘Dona Sabelotodo’. ¡Ay, qué risa, Dios mío, si ella se enterara!” (Casas, 2004, p. 7). Frente a las habituales regañinas de la madre y la abuela hacia Antoñita, Nicerata suele actuar de forma neutral o, al menos, no tan enérgicamente, intentando a menudo desvirtuar la responsabilidad hacia otro personaje²⁵⁷. Sin embargo, en otros contextos sí defiende de

²⁵⁷ Como sucede en la escena en la que Antoñita se niega a comer carne, explorada en el motivo de la relación animal-infantil, en la que Nicerata intenta responsabilizar a su amiga Begoña de haber maldito en el comportamiento de Antoñita. De todos modos, también hay que tener en cuenta que Nicerata es una empleada doméstica de una familia burguesa, por lo que existe una jerarquía entre ella y el resto de la familia. Esto dificulta una contraposición verbal con respecto a las decisiones u opiniones de sus empleadores.

forma más explícita a Antoñita frente a otros personajes adultos, como sucede en una escena en la que una vendedora ambulante se burla de la niña-personaje: “Nicerata en seguida se puso a defenderme y a decirle que no era ella quién para reírse de una criatura” (Casas, 2004, p. 177).

Nicerata es de quien más siente apoyo y cariño siente Antoñita (Uría Ríos, 2004, p. 87), por lo que se convierte en su confidente en la historia. De este modo, la cuidadora no solamente cumpliría con el arquetipo de Buena Madre en la novela al suplir todas las necesidades básicas de la protagonista (Núñez Vivar, 2023), sino que es el personaje que más tiempo comparte con Antoñita. Esta coyuntura nos recuerda a lo mencionado al comienzo de este apartado: la relación entre la ausencia parental y la presencia del personaje limítrofe. Los padres de Antoñita (especialmente el padre) no suelen estar presentes en el día a día de la niña-personaje, y es Nicerata, como cuidadora de Antoñita, la principal responsable de la educación y el apoyo que la niña-personaje necesita durante su infancia. El personaje limítrofe de Casas ejerce así una “suerte de labor vicaria” en la que sustituye a la madre y al padre (burgueses) “incluso en el afecto más cercano a sus hijos e hijas” (Domínguez Álvarez, 2023, p. 57), algo que la distancia significativamente de la interacción del resto del universo adulto con respecto a las particularidades infantiles de Antoñita²⁵⁸.

La protección y la compañía hacia el niño-personaje son las principales características que Nicerata comparte con Lukas, el personaje limítrofe de Michael Ende. En primer lugar, recordemos que, paralelamente al apodo “fantástica” que los personajes adultos otorgan a Antoñita, Jim Knopf es bautizado como “medio súbdito” por el rey Alfons, la máxima autoridad de Lummerland. El maquinista Lukas nunca se refiere así a Jim, y asumirá la responsabilidad del niño-personaje durante su viaje en la locomotora Emma. La complicidad que se desarrolla entre Jim y Lukas a lo largo de la novela se basa especialmente en el aprendizaje del control del miedo y el desarrollo de la valentía por parte del niño-personaje (aspecto que indagamos en el motivo de la naturaleza), así como

²⁵⁸ Recogemos aquí el apunte de Domínguez Álvarez en el que se señala el trabajo de Borita Casas por otorgarle a Nicerata una “importancia innegable” en su obra (2023, p. 57). Además de proporcionar una cuidada narración de su día a día a través de los ojos de Antoñita, descubrimos el origen y las costumbres de Nicerata en seis capítulos en los que la protagonista viaja con ella a su pueblo de Soria. Estos fieles relatos costumbristas de una parte de la realidad española de la época son sumamente importantes en la obra de Casas, y serán retomados en esta tesis en los capítulos referidos a la memoria cultural.

en la instrucción de las labores de maquinista que Jim interioriza imitando a Lukas. De este modo, este se erige como el mentor del protagonista (Gähwiler, 2020, p. 49) al traspassarle sus valores, actitudes y conocimientos, herramientas esenciales para la maduración del niño-personaje. En palabras de Braun:

Hierbei unterstützt ihn die Mentorfigur Lukas, die Jim Orientierung bietet und Sicherheit gibt. Durch sein Wissen, seine offene Haltung und seine freundliche und respektvolle Haltung anderen gegenüber fungiert er besonders [...] als Vorbild für Jim, welcher am Ende des ersten Teils von den Lummerländer*innen als gereifter und erwachsener wahrgenommen wird. (2023, p. 78).

En este punto podemos trazar ciertas similitudes con la influencia que ejerce Bargabot en Pascalet, pues también lo consideramos un modelo a seguir para el niño-personaje francés en lo que respecta al desarrollo de la vida en la naturaleza (aunque esto, como ya hemos concluido, es principalmente visible en el niño-personaje de Gatz).

Lukas, el mentor de Jim Knopf

Así pues, del mismo modo que Pascalet siente una gran admiración por Bargabot debido a su actitud ruda, sabiduría y pertenencia al mundo salvaje, Jim Knopf profesa un entusiasmo exacerbado hacia Lukas y su inteligencia. Esto sucede sobre todo al comienzo del viaje, cuando el niño-personaje no dispone de tantas herramientas para solventar los problemas que van apareciendo por el camino. Véase, por ejemplo, el papel del personaje limítrofe y del protagonista en esta escena, en la que se encuentran perdidos antes de enfrentarse al Valle del Crepúsculo:

Nachdem die beiden Freude eine Weile lang alles betrachtet und sich gegenseitig auf die Gipfel mit den hübschesten Verzierungen aufmerksam gemacht hatten, zog Lukas die Landkarte hervor und breitete sie aus.

“So”, sagte er, “jetzt wollen wir doch mal feststellen, wo eigentlich dieses ‘Tal der Dämmerung’ liegt”.

Er hatte es bald entdeckt, was Jim mit ehrfürchtigem Staunen erfüllte, denn er konnte auf dem Papier bloß ein Gewirr von bunten Linien und Punkten erkennen, sonst nichts.

“Schau her”, erklärte Lukas und zeigte mit seinem Finger auf die Karte. “Hier stehen wir und hier ist das ‘Tal der Dämmerung’. Wir sind also etwas zu weit nördlich aus dem Wald herausgekommen. Deshalb müssen wir jetzt ein Stück nach Süden fahren”.

“Ganz wie du meinst, Lukas”, sagte Lukas vertrauensvoll. (Ende, 2004, p. 96).

Jim Knopf siente fascinación por las estrategias de control que tiene Lukas sobre el medio que les rodea, así como por su destreza manejando la locomotora. De esta fascinación nace el deseo del niño-personaje por convertirse en maquinista, como su amigo Lukas. Al final de la historia, tras haber superado el viaje en la locomotora Emma, el personaje limítrofe le regala una locomotora pequeña al protagonista²⁵⁹.

Por lo tanto, consideramos a Lukas el personaje limítrofe en lo que respecta a la enseñanza de valores y la instrucción de un oficio para Jim: el niño-personaje *quiere ser* como él, es su mentor. Esto no ocurre en la obra de Casas, ya que Antoñita no desea convertirse en Nicerata o aprender su oficio; la relación se basa, más bien, en la protección y el cuidado hacia la niña-personaje, aunque también en la transmisión de valores. Estos valores, sin embargo, distan bastante de aquellos aprendidos por Jim Knopf: mientras que el protagonista de Ende asimila la valentía, la rudeza y el manejo físico de Lukas, Antoñita interioriza la educación, el saber estar y la compostura apropiados para una niña. Aquí observamos, de nuevo, una clara dicotomía entre los valores asociados a los niños-personaje y las niñas-personaje, cumpliéndose así el binomio sexo/género que subyace en las obras analizadas.

b) La añoranza por la niñez: el aviador en *Le Petit Prince* y el señor Gabele en *Das doppelte Lottchen*

En este último punto de análisis del personaje limítrofe nos ocuparemos de dos de los personajes adultos de Saint-Exupéry y Kästner: el aviador y el señor Gabele. Es interesante poner a estos dos personajes en diálogo, ya que ambos comparten una añoranza y una simpatía hacia la infancia que los diferencia no solamente del resto de los

²⁵⁹ Jim Knopf utilizará esta locomotora pequeña para desplazarse entre su nueva isla, Nuevo Lummerland, y Lummerland y el resto del mundo.

personajes adultos de sus propias obras, sino también de los demás personajes limítrofes que hemos analizado en este apartado.

El dibujo como vía de conexión con la infancia

En primer lugar, cabe destacar que el aviador también es el narrador de la novela de Saint-Exupéry. Desde los primeros capítulos conocemos su simpatía por la infancia y su animadversión por los adultos, quienes desestimaron su joven carrera como pintor a la edad de seis años alegando que debía dedicarse a una profesión más “seria”, como matemático o geógrafo. El aviador, no obstante, guarda ya de adulto algunos de sus dibujos, como los de la *boa abierta* y la *boa cerrada*; este último lo emplea para discernir a los adultos que “merecen la pena” de los que no. De este modo, cuando muestra su dibujo a un hombre que le parece un poco lúcido y este solo ve un sombrero en lugar de una boa cerrada con un elefante dentro, el aviador sabe que no podrá hacerlo su amigo:

Alors je ne lui parlais ni de serpents boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée. Je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates. Et la grande personne était bien contente de connaître un homme aussi raisonnable... (Saint-Exupéry, 1999, p. 15).

El dibujo de la *boa cerrada* se erige así como un filtro para demostrar la comprensión de lo profundo y lo esencial más allá de la superficie (Caldera, 2013, p. 5). Por lo tanto, representa un elemento contrapuesto a las apariencias propias de los adultos de los planetas en el viaje del Principito (cuestión explorada en el conflicto adulto-infantil que retomamos ahora en este subapartado).

El aviador ya pertenece al universo adulto y conoce de primera mano muchas de sus cuestiones: bridge, golf, política, corbatas. Sin embargo, podemos observar, ya desde un primer momento y gracias especialmente a su papel de narrador, que permanece en la liminalidad con su propio mundo infantil, cuyos elementos ensalza por encima de la experiencia adulta aun formando parte de esta misma: serpientes boas, selvas vírgenes, estrellas.

Atendiendo ahora a la novela alemana, resulta curioso observar que la profesión del señor Gabele es, precisamente, la de pintor. Como ya hemos visto anteriormente, *convertirse en pintor* adquiere una relevancia especial en la obra de Saint-Exupéry, pues es un proyecto que frustran los adultos que rodeaban al aviador cuando este era pequeño. La pintura y el dibujo conforman una parte esencial del entramado de valores del personaje limítrofe de Saint-Exupéry, pues es un medio de expresión vital que lo mantiene amarrado a su infancia²⁶⁰ y que practica ahora, en su adultez, para ilustrar al Principito. Es decir, la pintura representa, a partes iguales, una conexión con la niñez y una escisión con el mundo adulto.

Paralelamente, para el señor Gabele la pintura sí es un *modus vivendi*, ya que se gana la vida con ella, especialmente con sus retratos. Este personaje adulto es amigo y vecino del padre de Lotte y Luise, el señor Palfy. Después del intercambio de las gemelas, cuando Lotte está en Viena con su padre y este no tiene tiempo para ella (ya que su trabajo y su relación con la señora Gerlach ocupan casi todos sus días, como indagamos en el conflicto adulto-infantil), la niña-personaje encuentra una suerte de apoyo en el señor Gabele, ya que el pintor dedica varias horas de la semana a realizar un retrato de Lotte. Por lo tanto, aquí encontramos un punto de unión muy sugerente en la toma de contacto de los personajes limítrofes con el Principito y Lotte: el dibujo.

Durante el tiempo de dibujo, el señor Gabele ofrece a Lotte el espacio de escucha activa que su padre, el señor Palfy, le niega. Esto sucede en paralelo a las discusiones que la niña-personaje tiene con su progenitor sobre su hipotético matrimonio con la señora Gerlach, un punto crítico en la novela de Kästner. De este modo, contrariamente al resto de los personajes adultos, el señor Gabele se cerciora fácilmente del lánguido estado de ánimo de Lotte:

²⁶⁰ Ciertamente, el desarrollo del arte en la edad infantil puede definirse “como un estado de lo imaginario, como una estructura estratégica en la producción y reproducción de imágenes” (Chaparro Cardozo, Chaparro Cardozo y Prieto Acevedo, 2018, p. 191). El aviador, contrariamente a los adultos que desestiman este medio de expresión relegándolo a la etapa infantil (y, en consecuencia, tachándolo de algo inservible), sigue valorando la potencia de la pintura para ahondar en su capacidad imaginativa. Esto se contrapone con la seriedad y la veracidad que se les presupone a las profesiones adultas, más enfocadas al manejo de números. Con respecto a esto, el aviador nos recuerda lo siguiente: “Nous qui comprenons la vie, nous nous moquons bien des numéros” (Saint-Exupéry, 1999, p. 24).

Herr Gabele zeichnet Lotte. Plötzlich lässt er Block und Bleistift sinken und sagt: “Was hast denn heut, Luise! Du schaust ja aus wie sechs Tag’ Regenwetter!” Das Kind atmet schwer, als läge ihm ein Fuder Steine auf der Brust. “Ach, es ist nichts weiter”. “Hängt’s mit der Schule zusammen?” Sie schüttelt den Kopf. “Das wär nicht so schlimm”. Herr Gabele legt den Block weg. “Weisst was, du kleine Trauerweide? Wir wollen für heute Schluss machen!” Er steht auf. “Geh ein Stück spazieren. Das bringt einen auf andere Gedanken!”. (Käster, 2002, p. 114).

Por lo tanto, el señor Gabele anima a Lotte a hacer otras actividades que pueden mejorar su estado de ánimo, tratando así de minimizar su inquietud y pesadumbre.

El ejercicio de la escucha activa

La predisposición hacia el entendimiento y la escucha activa que se produce en el seno de la relación *pictórica* entre el señor Gabele y Lotte también la encontramos en los diálogos del Principito y el aviador. Esto ocurre después del viaje del Principito por los planetas, donde, como vemos en el motivo del conflicto adulto-infantil, el protagonista no logra conectar emocionalmente con ninguno de los personajes adultos. Así, tras experimentar la burla y la indiferencia, el Principito se encuentra con el aviador en el desierto, con quien tiene un primer encuentro igualmente relacionado con el dibujo, ya que el niño-personaje, sin mediar palabra previa, le pide insistentemente que le dibuje un cordero²⁶¹. A partir de ese momento, el Principito cuenta poco a poco su vida, sus costumbres y sus inquietudes al aviador, el cual, a su vez, va inmiscuyéndose cada vez más en los asuntos emocionales del protagonista. Llega un punto, además, en el que se preocupa más por el bienestar del Principito que por arreglar su avioneta.

El caso del aviador resulta particular, ya que, en realidad, es él el que recibe una enseñanza del niño-personaje, y no al revés. El Principito le transmite el aprendizaje que adquirió con el zorro y que exploramos en el motivo de la relación infantil-animal: lo

²⁶¹ La imagen del cordero puede ser leída aquí como una declaración de intenciones de la pureza y la inocencia del Principito si atendemos a la simbología del animal (Cirlot, 2016, p. 337).

esencial es invisible a los ojos. A su vez, el aviador/narrador se encarga de trasferir al “resto del mundo” el legado del Principito después de su vuelta al hogar (Biagioli, 2001, p. 38). Por lo tanto, el aviador aplica y materializa su idealización hacia la infancia a través del Principito, quien constituye para él, a su vez, un “enfant modèle”, produciéndose así una fuerte “mélancolisation de l’enfance” (Troubé y Barriol, 2020) en el seno de la relación entre personaje limítrofe y niño-personaje. Al final, el piloto propone “una revalorización del conocimiento por testimonio autorizado” (Abellán-García Barrio, 2020, p. 21) en la que los estándares infantiles siguen superando los valores adultos²⁶².

En definitiva, el aviador y el señor Gabele se distancian simbólicamente del resto de los personajes adultos al respetar a los niños-personaje y preocuparse por sus inquietudes individuales. Para Wangenheim (2021, p. 41) el pintor de la obra alemana se convierte en un modelo de conducta para la protagonista, y crea un espacio en el que suple el cariño y la comprensión que su padre no le proporciona, lo cual nos reenvía a la característica principal de la gran mayoría de los personajes limítrofes, como vimos en el punto anterior a través de Nicerata y Lukas el maquinista. Esto también lo observamos someramente en la función del piloto, aunque su función no es paternal; representa, más bien, una figura de apoyo a través de la cual el Principito verbaliza sus intenciones y emociones más internas, aplicando así una suerte de método socrático en el que el niño-personaje reafirma lo aprendido anteriormente: “Chaque jour j’apprenais quelque chose sur la planète, sur le départ, sur le voyage. Ça venait tout doucement, au hasard des réflexions” (Saint-Exupéry, 1999, p. 25).

“Todos hemos sido niños alguna vez”

Por último, cabe destacar un aspecto muy importante que une al señor Gabele y al aviador: son los únicos personajes adultos de las novelas que parecen recordar que una

²⁶² Queremos retomar el argumento de Abellán-García Barrio sobre el paralelismo de las historias del Principito y el aviador, ya que, en nuestra opinión, sintetiza acertadamente el mensaje del zorro y la moraleja de la obra: “a) no es posible una vida plena sin el encuentro con el otro; b) el verdadero encuentro con el otro exige reconocer en él su misterio, algo esencial, pero invisible a los ojos; c) aprender a ver lo invisible exige crear lazos, invertir tiempo y estar dispuesto a sacrificar la propia vida; y d) la experiencia de un encuentro transfigura toda la realidad, haciendo que el mundo visible nos hable, constantemente, del invisible; un mundo más discreto, que no se revela a la primera pero el único capaz de dar sentido a la vida” (2020, pp. 20-21).

vez fueron niños. Esto les hace empatizar con los niños-personaje y, a su vez, distanciarse de sus congéneres; en el caso del señor Gabele, de su amigo Palfy; el aviador, por su parte, de los personajes de los planetas y de todos los adultos en general. Al hilo de la célebre cita de Saint-Exupéry que encontramos en la dedicatoria, “Toutes les grandes personnes ont d’abord été des enfants. (Mais peu d’entre elles s’en souviennent)” (1999, p. 11), encontramos el siguiente paralelismo en la obra de Kästner:

Er schaut gedankenvoll hinter der kleinen Person [Lotte] her. Er weiß, wie schwer Kummer auf ein Kinderherz drücken kann. Er war selber einmal ein Kind und hat es, im Gegensatz zu den meisten Erwachsenen, nicht vergessen. (Kästner, 2002, p. 114)

De este modo, podemos afirmar que el señor Gabele y el aviador son los únicos personajes adultos (y limítrofes) que verbalizan recurrentemente la supremacía infantil por encima de la mediocridad adulta. Obsérvese, por último, estas palabras del pintor al final del relato alemán: “‘Jede Sekunde unseres neuen Glücks’, sagt er, ‘verdanken wir unseren Kindern’” (Kästner, 2002, p. 174) y estas del piloto: “Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c’est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications” (Saint-Exupéry, 1999, p. 14). La inclinación hacia los asuntos de la infancia y la reivindicación de sus valores por encima de los ideales adultos son aspectos cruciales para ambos personajes limítrofes.

4.7.3. Conclusión

Los personajes limítrofes, como hemos podido comprobar en este apartado, se alzan como personajes que, pese a su pertenencia intrínseca al mundo adulto, son capaces de empatizar con el mundo infantil de las obras analizadas. Además, también hemos observado que la presencia del personaje limítrofe implica necesariamente la ausencia paterna y/o materna en todas las obras, por lo que muchos de ellos actúan como guías, mentores y cuidadores. Otra característica que comparten los personajes limítrofes es su sapiencia y experiencia en aspectos vitales.

En las obras británicas, el Profesor y el anciano misterioso aparecen en momentos puntuales para ayudar o convencer a los niños-personaje en su senda hacia la aventura (entrada en Narnia) y la transformación (ingestión de polvos mágicos) a través de la persuasión y del poder. Se trata de los personajes limítrofes más mayores que encontramos en nuestro análisis: son figuras masculinas experimentadas que ciertamente pueden recordarnos al arquetipo del *Old Wise Man* (Wilson, 2013, p. 12), herencia del *père spirituel* (en palabras de Brown [2008]) prototípico de la literatura británica.

En las obras alemanas y francesas, concretamente en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y *L'Enfant et la Rivière*, también hallamos un modelo de *père spirituel* en Lukas el maquinista y Bargabot. No obstante, la función de estos personajes entra más en sintonía con la capacidad de ejercer de mentor: Jim Knopf y Pascalet *desean* ser como ellos e ir a los lugares donde ellos se mueven. La admiración que sienten los niños-personaje se transforma en imitación, pues Jim copia las actitudes de Lukas y termina convirtiéndose en maquinista, mientras que Pascalet se lanza a experimentar la vida en las islas y el río, como Bargabot hace en su cotidianidad. Estos personajes limítrofes, en consecuencia, alimentan la acción y la toma de decisiones de los protagonistas en los relatos.

En las otras dos obras alemanas y francesas, *Das doppelte Lottchen* y *Le Petit Prince*, encontramos a los dos personajes limítrofes que, quizás, tengan un menor grado de influencia en las decisiones y/o conductas de los niños-personaje. La relación entre, por un lado, el señor Gabele y Lotte y, por otro, el aviador y el Principito se caracteriza por el espacio de expresión de emociones y la confianza mutua que se forja paulatinamente en este vínculo intergeneracional. El caso del piloto, como hemos visto, es un tanto especial, ya que el traspaso del aprendizaje se produce en sentido contrario: es el Principito el encargado de transmitirle al personaje adulto la lección aprendida con el zorro.

Por otra parte, el motivo de la relación con el personaje limítrofe adquiere distintas dimensiones en las novelas españolas de Casas y Sánchez-Silva, pero podemos atisbar un punto en común: tanto el vínculo con Nicerata como la amistad con Jesucristo encierran la absorción de una determinada conducta ideológica por parte de los niños-personaje. Como vimos, Marcelino se entrega poco a poco al catolicismo y deja de ser un niño

travieso, mientras que Antoñita, a pesar de que encuentra en Nicerata el apoyo y la protección que necesita, aprende los modales tradicionales que las niñas y mujeres deben adoptar a través del modelo femenino de su cuidadora. En este sentido, podríamos subrayar que los valores de la religión –con sus correspondientes preceptos para cada sexo– son claves en el desarrollo de la relación entre niños-personaje y personajes limítrofes.

Por último, podemos contemplar la posibilidad de que los personajes limítrofes de algunas obras analizadas estén influenciados por las vivencias de los propios autores, y estos mismos hayan querido personificarse en sus textos de alguna forma. Esto ya se ha señalado en la novela de Lewis: al igual que el Profesor, el escritor británico acogió en su casa de campo a niños que huían de las ciudades durante la Segunda Guerra Mundial, además de ser igualmente profesor (Brown, 2005, p. 29; Ford, 2005, p. 108). Asimismo, en la novela de Saint-Exupéry, la profesión y las experiencias en el Sáhara del escritor francés nos permiten establecer paralelismos muy sugerentes con el personaje limítrofe del aviador (Ramírez Ortiz, 2014, p. 91). Este argumento podrá retomarse más adelante en el capítulo dedicado a la memoria cultural.

4.8. El viaje

En este apartado abordaremos el motivo del viaje como un concepto abstracto (Pimentel, 1993, p. 220; 2012, p. 261) con el fin de descifrar el significado que adquiere para cada niño-personaje la aparición del viaje, tanto en su forma iniciática como en su forma más literal.

Tradicionalmente, el viaje ha sido uno de los motivos más recurrentes de la literatura infantil. Nos referimos aquí al viaje iniciático, que requiere la huida del protagonista de su hogar y la posterior escapada a otros lugares, en los que vivirá aventuras, conocerá a aliados y enemigos y, finalmente, alcanzará la autonomía y la madurez. Joseph Campbell teorizó sobre este viaje iniciático en 1968 en su célebre obra *The Hero with a Thousand Faces*, denominándolo monomito, detallando sus fases²⁶³ y

²⁶³ Separación del mundo ordinario – iniciación en el mundo especial – pruebas y encuentro con enemigos y aliados – retorno con el elixir al mundo ordinario.

bautizando al protagonista de la historia como el “héroe mítico”. Así pues, en materia de LIJ, el monomito de Campbell ha dado lugar a numerosos trabajos en los que sus estadios se aplican a las fases vividas por los personajes infantiles a lo largo de la historia²⁶⁴. Investigadoras como Nikolajeva (2003), además, también señalan la relevancia de conocer esta estructura al analizar literatura infantil.

En la revisión contexto-literaria pudimos constatar que el viaje iniciático forma parte del esqueleto narrativo de muchas de las obras infantiles en Reino Unido y Alemania, especialmente a partir del siglo XIX. Tanto las novelas británicas como las alemanas gozaban de una gran tradición de novelas de aventuras, aunque las germanas estaban más enfocadas hacia la transmisión de un determinado aprendizaje. En cuanto a las francesas, lo cierto es que observamos un gran nivel de iniciación en novelas decimonónicas impregnadas de la herencia de *Robinson Crusoe*, obra que, recordemos, tuvo un gran impacto en la gran mayoría de países europeos desde su aparición en 1719. Más adelante, en la primera mitad del siglo XX observamos una ralentización de estas aventuras por parte de los escritores franceses, a la vez que el arraigo hacia la naturaleza sigue imponiéndose como materia prima en la confección de muchos de los niños-personaje más relevantes de Francia y Reino Unido.

Ahora bien, ¿qué ocurre con la tradición de aventuras y viajes iniciáticos en la literatura infantil en España? En la revisión contexto-literaria pudimos observar que los niños-personaje españoles guardan tras de sí una herencia más ligada a la vivencia de costumbres y, aunque puedan embarcarse en algún viaje²⁶⁵, lo cierto es que no suele tratarse de una iniciación monomítica como la que encontramos, por ejemplo, en la mayoría de las novelas británicas. Ello nos conduce a la hipótesis de que los autores españoles han privilegiado el realismo a la hora de diseñar la narración y sus protagonistas infantiles, especialmente durante la época de posguerra (García Padrino, 2007, p. 176).

²⁶⁴ Como ya se ha mencionado previamente, el foco de mi Trabajo de Fin de Máster (2021) fue, precisamente, un análisis comparatista del monomito de Campbell en las novelas de Saint-Exupéry, Bosco, Lewis y Dahl que tratamos en el corpus de este presente trabajo. Para conformar el estado de la cuestión del TFM indagué en otras investigaciones acerca del monomito de Campbell en la literatura infantil, las cuales se centran especialmente en la novela de Lewis. Véase Frankel, 2008; Varela, 2018.

²⁶⁵ Recordemos, por ejemplo, a la niña-personaje Pelusa en el cuento homónimo del jesuita Luis Coloma (1912), que realiza un viaje hasta el castillo “Irás y no volverás” para reencontrarse con sus padres.

Este sugerente desfase entre obras españolas y demás obras europeas también se produce en las novelas de nuestro corpus y, por lo tanto, será aquello que condicione el análisis del motivo del viaje en esta tesis. En efecto, en las novelas británicas y francesas es posible trazar la línea de análisis del viaje iniciático, es decir, es factible el estudio y la descomposición de los distintos estadios del monomito de Campbell aplicado a las aventuras que viven los niños-personaje fuera del hogar²⁶⁶. Lo mismo ocurre en los textos de Michael Ende y Erich Kästner (aunque en este último en menor medida, como veremos después). Sin embargo, la estructura narrativa de *Antoñita la fantástica* y *Marcelino Pan y Vino* no nos permitiría desarrollar un análisis comparatista del monomito, pues ni Antoñita ni Marcelino abandonan sus respectivos hogares iniciales para enfrentarse a enemigos, conocer aliados y sumergirse en un proceso de aprendizaje con el que, al final de la historia, decidirán regresar al hogar (el “mundo ordinario”) o no (quedándose así en el “mundo especial”).

La imposibilidad del estudio del monomito de Campbell como tal en las obras de Casas y Sánchez-Silva refleja la ausencia de un viaje iniciático en las novelas, pero eso no significa que los niños-personaje no realicen un aprendizaje a lo largo de la historia, o que el concepto de “viaje” no esté presente. De hecho, Antoñita y Marcelino sí realizan viajes en las obras, pero no de la *manera* en la que, pongamos, James y Jim Knopf lo hacen. A nivel metodológico, esta es la razón por la que consideramos el estudio del viaje como un concepto abstracto y no como una situación de base en esta tesis: nuestro objetivo será indagar *cómo* se materializa el concepto del viaje para cada niño-personaje y cómo ello influencia en su desarrollo, y aquí englobamos el viaje tanto en su sentido iniciático (obras alemanas, británicas y francesas) como en su sentido más rutinario y costumbrista (obras españolas)²⁶⁷.

²⁶⁶ Esta cuestión ya la adelantamos en el motivo de los hogares.

²⁶⁷ Remitiéndonos a la teoría de Pimentel, la investigadora señala que los motivos analizados como situaciones de base dan lugar a escenarios típicos del tema en cuestión. Este sería el caso de los niños-personaje franceses, británicos y alemanes, pero sería más difícil de encajar para los protagonistas españoles. El análisis de una situación de base requiere desgranar las dinámicas posteriores que se producen a partir de su aparición (como hacemos, por ejemplo, en el motivo del conflicto adulto-infantil). En este apartado no pretendemos indagar exhaustivamente las circunstancias derivadas del viaje en las obras (ciertamente, para ello podría emplearse el monomito de Campbell para cotejar el desarrollo de sus etapas en el plano comparatista), sino centrarnos en *cómo* aparece el viaje como concepto, cómo afecta a los niños-personaje, qué aprenden de él y, en definitiva, esclarecer su significado en las obras teniendo en cuenta el análisis de motivos previos y el telón de fondo de la disparidad entre nacionalidades.

a) La iniciación

Como hemos adelantado en la introducción del presente apartado, podemos considerar que la cristalización del viaje en las obras británicas, francesas y alemanas se produce a través del recorrido iniciático: los niños-personaje abandonan sus hogares (el “mundo ordinario” en palabras de Campbell) para iniciar un viaje en el que progresivamente conocen a aliados y enemigos, superan distintas pruebas y acaban interiorizando un determinado aprendizaje. Esta cuestión se relaciona estrechamente con el análisis del motivo del hogar, donde también exploramos la vuelta a casa de los niños-personaje o su decisión de quedarse en otro lugar.

En primer lugar, el viaje iniciático para los hermanos Pevensie, James y Jim Knopf se desarrolla en el marco de la aventura y la acción²⁶⁸. Recordemos que las peripecias en Narnia funcionan para los protagonistas de Lewis como “correctivas” (Brown, 2005, p. 244), pues consiguen arreglar su relación fraternal y alcanzar la madurez. Edmund sería el protagonista más marcado por el viaje, encarnando así la figura del “redimido” (Ogline, 1999); de hecho, ha sido leído como un modelo de héroe mítico atípico: “He disproves the notion that heroes must be innately good by showing how anybody may go on a transformational and heroic journey, regardless of their shortcomings” (Raj, 2024, p. 153). Paralelamente a ello, el motivo del viaje para Jim Knopf traería consigo el crecimiento gracias a las pruebas y la ayuda de su mentor Lukas (Braun, 2023, p. 78). Y, en cuanto a la novela de Dahl, James también conseguiría alcanzar la maduración y la autosuficiencia a través del viaje iniciático, superando así la ansiedad por la separación de sus padres (Curtis, 2015, p. 365) y, por lo tanto, su condición de huérfano real.

Paralelamente, el caso de *Das doppelte Lottchen*, nuestra segunda obra alemana, resulta algo particular. Encontramos por primera vez en el concepto del viaje en la obra a través del desplazamiento de las gemelas hacia las colonias de verano, donde se conocen por primera vez y toman consciencia de que son hermanas; en este sentido, el motivo del viaje nos recordaría a la experiencia lúdica de una niña de la realidad extraliteraria (las vacaciones); sin embargo, al mismo tiempo también representa el primer contacto de

²⁶⁸ Devin Brown señala a los hermanos Pevensie como “encarnaciones modernas” del héroe mítico de Campbell (2003, p. 99). En cuanto a Jim Knopf, apelamos a la tesis doctoral de Iva Simurdić (2022) en la que desgana las fases del monomito en las novelas de Michael Ende.

Luise y Lotte. El viaje continúa después, en el momento en que deciden intercambiarse. En este sentido, podríamos considerar que hay dos mundos especiales en la obra según la teoría de Campbell: en primer lugar, las colonias de verano; en segundo lugar, el hogar de la otra gemela, respectivamente. Esta experiencia, no obstante, no se asemeja al marco de aventuras en el que se desenvuelven Jim Knopf y los niños-personaje británicos, puesto que los procesos por los que atraviesan Luise y Lotte tienen un objetivo muy claro (reunir a su familia), y centran sus fuerzas en ello y no en explorar otros lugares. Por lo tanto, el concepto del viaje para las protagonistas de Kästner simboliza el puente hacia el reencuentro con la otra parte de la familia y, a su vez, la reunificación de esta.

En cuanto a las obras francesas, podemos destacar el autoconocimiento como uno de los rasgos anclados al viaje iniciático de sus niños-personaje. En la novela de Saint-Exupéry, la dinámica del viaje destaca por su carácter errático, una tesitura que facilitaría al Principito el descubrimiento de sí mismo (Myszkowska, 1994, p. 109). El viaje supone un movimiento de ida y vuelta para el Principito (Nazzarro, 2021, p. 33), pues regresa a su hogar después de aprender el auténtico significado de las relaciones gracias al zorro, comprendiendo así que tiene una responsabilidad con su rosa para siempre. La errancia también es otra de las características del viaje de Pascalet y Gatz; en este caso, podríamos referirnos al carácter espiritual que adquiere la iniciación de los niños-personaje de Bosco, lo cual los conduce “a una vida en un plano superior” (Penrod, 2001, p. 113). Esto es algo que también puede aplicarse a la iniciación del Principito (Priëls, 2014). Así pues, el viaje en las obras francesas está relacionado con la conquista de valores como la amistad, el amor, el entendimiento y la reconciliación, pues recordemos que el final de ambas obras lo marca una unión: el Principito con su rosa; Pascalet con Gatz. El clímax de estos vínculos se produce en un plano místico y contemplativo que facilita la auto-introspección, por lo que la aventura y el movimiento físico pasan a un segundo plano.

b) El costumbrismo

En este punto, pues, cabe preguntarnos dónde podemos encontrar el motivo del viaje en las novelas de Casas y Sánchez-Silva. Para los niños-personaje españoles, el viaje se materializa en aquellos desplazamientos que pueden asemejarse a la realidad de un niño extraliterario: las vacaciones en Bilbao y en el pueblo de Nicerata para Antoñita; la

visita a los pueblos colindantes para Marcelino. Enfocándonos en este último, podemos destacar que el niño-personaje solo abandona el convento y sus alrededores para visitar pueblos de alrededor, lo cual tiene un objetivo muy claro:

Marcelino, unas veces con unos frailes y otras con otros, había ido conociendo los pueblos del contorno, con mucha admiración y divertimento por su parte, pero sin ningún resultado para lo que importaba, ya que sus padres no aparecían ni nadie daba señales de haberlos conocido. (Sánchez-Silva, 2003, p. 20).

El objetivo de los viajes de Marcelino resulta orquestado por los frailes y, a pesar de no ser compartido explícitamente con el protagonista, es interesante ver cómo se conecta con el motivo de la familia y su importancia en la obra: la búsqueda de sus padres, aunque con improductivos esfuerzos.

El viaje hacia otros pueblos tiene, aun así, un componente lúdico para Marcelino, algo que también podemos destacar de los viajes que realiza Antoñita. En la novela de Casas vemos cómo la niña-personaje viaja hacia Bilbao y el pueblo soriano de Nicerata de vacaciones; por lo tanto, el objetivo subyacente en los desplazamientos de Antoñita son la diversión y el esparcimiento. De la misma manera que conocemos cuáles son las rutinas de la protagonista en su hogar madrileño, también aprendemos qué actividades realiza durante esos viajes. Estos también son una gran fuente de amistad, ya que, recordemos, la protagonista conoce a su gran amiga Eduviges en Soria. La niña-personaje aprende las costumbres de los habitantes del pueblo²⁶⁹, así como las de los bilbaínos, de donde destaca su lengua, el euskera, que nunca había escuchado²⁷⁰. Es muy interesante observar cómo Antoñita, desde su posición de niña perteneciente a la burguesía madrileña de la época, descubre y narra la realidad de otros lugares de la geografía española²⁷¹. La supremacía de Madrid como capital ideológica sigue presente, pero, cuando vuelve de sus viajes, la protagonista se descubre a sí misma en un estado de tristeza en el que añora

²⁶⁹ Antoñita disfruta de sus fiestas y tradiciones, así como de la seguridad de un pueblo pequeño frente a Madrid, lo cual se traduce en más libertad de movimiento y menos vigilancia adulta.

²⁷⁰ El euskera es representado en la obra de Casas como una lengua extraña e infinitamente inferior al español, algo que ya se ha señalado anteriormente en esta tesis: “Hasta Nicerata se enfadó y les dijo que eso no era hablar en cristiano; pero ellas no le hicieron caso y siguieron riéndose de nosotras y hablando en eso” (Casas, 2000, pp. 44-45).

²⁷¹ Ciertamente, un estudio imagológico de *Antoñita la fantástica* sería muy interesante.

su cotidianidad en los pueblos: la playa, las fiestas, su amiga Eduviges, la libertad de movimiento.

c) Conclusión

El concepto del viaje como motivo en las obras españolas está relacionado con el costumbrismo, aspecto que ya hemos destacado anteriormente en esta tesis sobre las novelas de Casas y Sánchez-Silva. Ambos escritores recogen esa herencia literaria y la trasladan a sus protagonistas infantiles, distanciándolos, por un lado, del plano narrativo de la aventura de las obras de Lewis, Dahl y Ende y, por otro, del romanticismo de los textos franceses. De nuevo, además, nos encontramos con una sugerente proximidad entre las obras españolas y *Das doppelte Lottchen*: comparten la ausencia de una iniciación *per se* ligada ora a las peripecias aventureras, ora a la transcendencia inmaterial.

Podemos concluir que, en efecto, el motivo del viaje sintetizaría aquello que hemos explicado a lo largo de buena parte de las conclusiones de los motivos analizados hasta ahora. James, los hermanos Pevensie y Jim Knopf pueden ser considerados como héroes míticos; Pascalet, Gatz y el Principito, niños-personaje arraigados a la naturaleza y a la transcendencia. Las acciones de Marcelino, Antoñita, Luise y Lotte, por otra parte, suelen mostrar actitudes y comportamientos más pragmáticos y realistas.

4.9. La diversión

En este apartado abordaremos la diversión como un concepto abstracto (Pimentel, 1993, p. 220; 2012, p. 261). Se trata de un motivo que está presente en todas las obras del corpus y que se concretiza a través de distintos elementos: juegos, personajes imaginarios, dinamismo y compañía.

Al repasar nuestra revisión contexto-literaria, es posible observar cómo el concepto de la diversión se encuentra profundamente arraigado a la construcción social de la infancia, tanto en el marco literario como fuera de él. En el siglo XIX, etapa en la que la máxima *docere et delectare* condicionó el destino de la literatura infantil, se dotó a los niños-personaje de actividades y juegos dentro del marco narrativo. La diversión se

convirtió, pues, en un motivo que situaba a los personajes infantiles en la aventura, desatando así un dinamismo que fácilmente puede resultar reconocible en la realidad extraliteraria, también hoy día; por ejemplo, a través de los juegos populares.

En las obras que trabajamos en esta tesis, observamos que el motivo de la diversión se manifiesta de formas diferentes. Resulta destacable, en primer lugar, la cristalización del motivo a través de juegos tradicionales, como “mamás y papás” en *Antoñita la fantástica* o el escondite en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. De igual manera, la imaginación también tiene un papel esencial en el desarrollo de la diversión, ya que algunos de los protagonistas infantiles crean otros personajes ficticios, como el Racal en *L’Enfant et la Rivière*, y Manuel, el amigo imaginario de Marcelino en la obra de Sánchez-Silva. Por último, también indagaremos cómo el motivo de la diversión aparece de la mano de la compañía y el carácter ocurrente de otros personajes que los protagonistas infantiles encuentran a lo largo del relato.

a) La diversión a través de los juegos

En nuestro corpus, observamos que el concepto de la diversión se concretiza en algunas obras a través de los juegos. Por ejemplo, los hermanos Pevensie, antes de descubrir el mundo de Narnia, suelen practicar juegos tradicionales dentro y fuera de la mansión del Profesor para paliar el aburrimiento. Destacamos el escondite –*hide and seek*–, juego que conduce a Lucy al descubrimiento de Narnia: la niña-personaje elige el armario para esconderse de sus hermanos, y es ahí cuando, poco a poco, se desliza entre los abrigos y llega al bosque mágico. En este sentido, podríamos otorgarle a la diversión un matiz algo más profundo, pues supone la condición necesaria y el antecedente del descubrimiento de Narnia.

Paralelamente, en *Antoñita la fantástica* la protagonista se divierte sobre todo jugando a “mamás y papás”, realizando una *performance* en la que ella es la madre y, por tanto, también el ama de casa. De igual manera, la diversión también se cristaliza en la obra española a través del contacto con otras niñas-personaje, especialmente en el marco de las fiestas populares de Madrid o de los pueblos que visita, como en verbenas y romerías. Similarmente, en *Das doppelte Lottchen* también vemos esa diversión conjunta a través de los juegos en el campamento de verano, donde Luise y Lotte se conocen al

comienzo de la historia. Esto significa para Lotte una importante toma de contacto con su naturaleza infantil, como ya vimos en motivos anteriores, a la vez que también supone un acercamiento de las diferencias antagónicas en la personalidad de ambas protagonistas.

Por último, el contacto con la diversión también es importante para el Principito después de conocer al zorro. Cuando el protagonista se encuentra por primera vez con el personaje animal, le pide de manera insistente que juegue con él: “Viens jouer avec moi [...] Je suis tellement triste” (Saint-Exupéry, 1999, p. 71). Sin embargo, no es hasta después del proceso de domesticación que el zorro permite ese juego conjunto. Consecuentemente, la domesticación no solamente supondría *a posteriori* un aprendizaje humanista para el Principito, sino que también está relacionado con la diversión y, por ende, con la propia naturaleza infantil²⁷². Esto nos recuerda a la tesitura de Lotte, que también debe alejarse de sus obligaciones para volver a conectar con su lado curioso y explorador en el campamento de verano.

b) La diversión a través de personajes imaginarios

Por otro lado, la imaginación se erige como una herramienta muy interesante para la diversión de tres niños-personaje en especial: Marcelino, Pascalet y Gatzó. Marcelino recurre a la invención de un amigo imaginario, Manuel, para combatir la soledad en sus momentos lúdicos²⁷³. La figura de Manuel es el recuerdo del único congénere visto por Marcelino; de hecho, se trata de una imagen muy impactante para el protagonista. Desde entonces, el niño-personaje español interactúa a menudo con este niño invisible, quien, además, actúa como *acompañante* en su huida hacia el desván, siempre a escondidas de los frailes. De forma similar, Pascalet y Gatzó también crean un personaje imaginario, una bestia llamada Racal²⁷⁴ de la que simulan esconderse mientras atraviesan las aguas dormidas en barca y exploran las islas.

²⁷² Antes de conocer al zorro y de su viaje a la Tierra, el Principito debía cumplir rigurosamente con sus quehaceres domésticos. Por lo tanto, los juegos no formaban parte de su cotidianidad. De hecho, una de las actividades que el niño-personaje realizaba en su planeta para paliar el aburrimiento y la tristeza era la observación de las puestas de sol, es decir, una acción bastante pasiva.

²⁷³ Como vimos en motivos anteriores, estos momentos lúdicos tienen que ver con la diversión en el campo y la relación de Marcelino con algunos animales.

²⁷⁴ El nombre Racal nos recuerda a la palabra inglesa *rascal*, que significa “pillo/a” para referirse a niños y “bandido/a” para referirse a villanos. Las características de la bestia que Pascalet y Gatzó inventan (un animal huidizo y temible) podrían remitirnos a esta definición, aunque no podemos afirmar que Henri Bosco se basara en esta palabra inglesa para confeccionar al personaje imaginario. Por otro lado, otras

Observamos, pues, cómo en ambas novelas la invención de un personaje imaginario propone un desafío a determinados procesos rutinarios que experimentan los protagonistas²⁷⁵. Esto los conecta con la parte más experimental arraigada a la infancia: se trataría de una estrategia lúdica que emana de la propia naturaleza infantil de los niños-personaje. Además, podemos puntualizar que, como parte de la experiencia infantil, la diversión a través de personajes imaginarios pertenece exclusivamente al terreno de la imaginación y de la fantasía en las obras de Sánchez-Silva y Bosco. Por esta precisa razón, los protagonistas infantiles identifican a estos personajes ficticios como algo *suyo* y, como tal, deben ocultarse a los personajes adultos²⁷⁶.

c) La diversión a través del dinamismo y la compañía

Finalmente, podemos destacar el dinamismo como fuente de diversión para James y Jim Knopf, sobre todo como propuesta antagónica al estatismo que viven en sus hogares iniciales. De este modo, el niño-personaje de Dahl encuentra el divertimento en el melocotón de la mano de los insectos, que tratan de contagiarle su alegría a través de canciones inventadas y ocurrencias disparatadas: “what a change it was to hear somebody laughing once in a while. He had never heard Aunt Sponge or Aunt Spiker laughing aloud in all the time he had been with them” (Dahl, 2007, p. 38). De forma paralela, Jim Knopf también halla diversión en el viaje que realiza en la locomotora Emma junto con Lukas el maquinista, especialmente cuando superan los obstáculos que se encuentran por su camino. Aunque, sin duda, la similitud más destacable entre ambas obras y el tratamiento de la diversión la encontramos al final de las historias: James y Jim, tras su viaje, conocen a otros niños-personaje con los que poder compartir una interacción lúdica más cercana al universo infantil. En la obra de Dahl, recordemos, esto ocurre cuando James llega a Nueva York y se le acercan muchos niños para saludarlo y convertirse en sus amigos. En

investigaciones sugieren que el Racal es en realidad el asno Culotte, que se pasa las noches merodeando por las islas, y que la palabra “racal” procedería de “rat” (rata) y “chacal” (chacal) (Mariani, 2004, p. 126).

²⁷⁵ Tengamos en cuenta que Marcelino siente una profunda monotonía en el convento, sobre todo porque no dispone de otro niño con el que poder jugar. Pascalet y Gatz, por su parte, no exteriorizan un gran tedio durante sus paseos en barca por las aguas dormidas; sin embargo, la invención del Racal supone una ruptura de la tranquilidad y el silencio del viaje en barca, así como un nexo cómplice entre ambos niños-personaje.

²⁷⁶ En la realidad extraliteraria, la funcionalidad de un amigo imaginario ha sido estudiada por especialistas en psicología infantil a través de estudios que confirmarían su “papel de mediador” para “lidiar y externalizar [...] contenidos psicoemocionales”, así como para representar vivencias infantiles (Silva y Fonseca, 2024, p. 1). Estas conclusiones podrían recordarnos en cierta medida a la situación de Marcelino, Pascalet y Gatz cuando inventan a Manuel y la bestia Racal respectivamente.

la de Ende, por su parte, esta diversión compartida llega después de la liberación de los niños aprisionados por los piratas.

d) Conclusión del motivo de la diversión

El motivo de la diversión aparece como un concepto abstracto que se manifiesta en distintas formas a lo largo de las obras de nuestro corpus: a través de juegos tradicionales, juegos y personajes inventados y, por último, relaciones con otros personajes animales que desarrollan una cierta complicidad con los niños-personaje. Algunos protagonistas llevan estos juegos en soledad (Antoñita, Marcelino); otros los comparten con sus congéneres (los Pevensie, Lotte y Luise, Pascalet y Gatz, Jim Knopf) y, en tercer lugar, otros encuentran la diversión en la relación con personajes animales (James y el Principito).

Es interesante ver cómo la diversión está atravesada por juegos tradicionales en las obras españolas, los cuales, a su vez, también están condicionados por el sexo de los niños-personaje: “mamás y papás” y “las cocinitas” para Antoñita; cazar pequeños animales y explorar en el campo para Marcelino. Estos juegos siguen siendo identificables hoy día en la cultura infantil española, como lo es el juego del escondite (*seek and hide*) en la cultura infantil británica. No obstante, el escondite podría tener un papel más relevante en la obra de Lewis (comparado a la trascendencia de los juegos en las novelas españolas), pues es a partir de ahí que Lucy descubre el armario mágico. En la segunda obra británica, *James and the Giant Peach*, la diversión es uno de los motivos que se desarrollan en el viaje del melocotón gigante gracias al carácter alegre de los insectos. Esta coyuntura contrasta con la rigidez de las tías Sponge y Spiker y su comportamiento frío, malicioso, cruel, agresivo y ciertamente dañino con James.

En las obras francesas, la diversión aparece como el recuerdo de la naturaleza infantil y, en cierta medida, como una ruptura con aspectos más estáticos y racionales que los niños-personaje se ven obligados a llevar a cabo. El Principito debía realizar labores domésticas a diario en su hogar, y solo encontraba divertimento al observar puestas de sol. Una vez conoce al zorro, juega y se divierte con él después de la domesticación, recuperando así parte del espíritu lúdico infantil que el protagonista no podía desarrollar antes. Por otra parte, Pascalet y Gatz, que deben ocuparse de su supervivencia en el viaje

por las aguas dormidas (siempre rodeados de calma y silencio), inventan la amenaza ficticia del Racal, una bestia imaginaria. De esta forma, la diversión, como elemento del cosmos infantil, contrasta con la medida y el recatamiento, componentes típicamente asociados al universo adulto.

Esto último también podríamos destacarlo en la niña-personaje alemana Lotte, pues la diversión y los juegos en el campamento de verano la alejan de sus quehaceres domésticos en casa. Aparte de ello, en las novelas alemanas la diversión también tiene un componente meramente lúdico, algo que nos recuerda a la tesis propuesta por Roald Dahl: los juegos entre hermanas, las risas compartidas y el entretenimiento de Jim Knopf con Lukas y Emma durante su viaje son materializaciones de la propia naturaleza infantil de los protagonistas.

En definitiva, el motivo de la diversión se identifica en todas las obras de nuestro corpus con la infancia, mientras que, al mismo tiempo, representa una lejanía simbólica con los preceptos del mundo adulto en cada uno de los textos. Esta identificación entre divertimento y niñez también se observa en la revisión contexto-literaria, por lo que se trataría de un motivo heredado de la tradición literaria europea.

4.10. La religión

En este punto nos ocuparemos del motivo de la religión como un concepto abstracto, siguiendo siempre la clasificación de Pimentel (1993, p. 220; 2012, p. 261). Por religión nos referimos a un credo o dogma específico, ya sea monoteísta o politeísta. En nuestro corpus, la religión que encontramos es el cristianismo, y está presente en cuatro de las ocho obras analizadas: en las españolas *Antoñita la fantástica*, *Marcelino, Pan y Vino*; en la francesa *L'Enfant et la Rivière*; y en la británica *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*.

En primer lugar, podemos destacar la presencia mayoritaria de la religión en las dos obras españolas. Esto nos recuerda, en efecto, a las novelas de décadas precedentes que repasamos en nuestra revisión contexto-literaria, en las que el catolicismo atravesaba el telón moral del comportamiento de los niños-personaje. Las obras francesas,

entretanto, estaban dotadas de pinceladas de espiritualidad –sobre todo durante el periodo de entre guerras–, mientras que las novelas alemanas y británicas estaban más centradas en las aventuras. Este patrón se ha identificado también en varios de los motivos analizados hasta ahora, y es ciertamente evocador comprobar, ya *a priori*, que es un asunto igualmente destacable en el motivo que nos concierne en este apartado.

a) La Navidad y sus elementos: Father Christmas y los Reyes Magos en *The Lion, the Witch, and the Wardrobe* y *Antoñita la fantástica*

Una de las festividades más importantes del cristianismo es la celebración de la Navidad. En la obra de Lewis²⁷⁷, la Bruja Blanca mantiene Narnia en un estado en el que “it’s always winter and never Christmas” (Lewis, 2000, p. 106), por lo que su presencia despoja a los cristianos del festejo del nacimiento de Jesucristo. La relevancia de la Navidad es, ciertamente, uno de los elementos cumbres del cristianismo, y su ausencia se señala varias veces a lo largo del texto. Para los habitantes de Narnia, la privación de las fiestas navideñas se traduce en un estado de orfandad y desamparo, pues también implica la ausencia de Aslan. También se señala en la obra la crudeza del frío invernal, el cual, durante el reinado de la Bruja Blanca, no puede contrarrestarse con el recogimiento que habitualmente trae consigo la Navidad.

Paralelamente, la Navidad también cobra especial importancia en la novela de Casas, donde encontramos un total de cuatro capítulos centrados en la preparación y celebración de esta festividad. En estos capítulos podemos ver cómo Antoñita vive con ilusión los días previos a la Nochebuena: el montaje del Portal de Belén, la visita a unas monjas, los preparativos de la cena y la escritura de la carta a los Reyes Magos son momentos destacables. De este modo, la niña-personaje demuestra su fe cantando delante del Belén y profesando una gran fascinación hacia la figura del Niño Jesús (que analizaremos posteriormente en diálogo con la obra de Sánchez-Silva).

²⁷⁷ Recordemos que en este punto ya partimos de las conclusiones extraídas en motivos anteriores: la Bruja Blanca como antítesis del cristianismo y Aslan y los Pevensie como abanderados de los valores religiosos. Consúltense Boger, 2019 y Lanusse, 2020 para seguir indagando en el aspecto cristiano de la obra de Lewis.

Además, en las novelas de Lewis y Casas hallamos dos elementos muy importantes para la experiencia infantil de la Navidad: Father Christmas y los Reyes Magos, que serán encargados de proporcionar ciertos regalos a los niños-personaje. En primer lugar, la presencia de Father Christmas (“el Padre de la Navidad”) es puntual en Narnia, pero muy relevante para el devenir de los hermanos Pevensie, como ya adelantamos en apartados anteriores. Ante la ausencia de la festividad cristiana, el Padre de la Navidad hace acto de presencia para proveer a los protagonistas de unos regalos que más tarde utilizarán para vencer a la Bruja Blanca: una espada para Peter; un conjunto de arco y flechas para Susan; un elixir para curar enfermos para Lucy²⁷⁸. En la obra española, el equivalente católico al Padre la Navidad serían los Reyes Magos de Oriente, para quienes Antoñita escribe una carta en la que mayormente pide regalos para otros niños:

Les escribo para decirles humildemente que se acuerden de una chica que vive en Rastrojos, provincia de Soria, que se llama Eduviges Carbadillo y que la gustaría mucho un costurero bueno [...] También les pido un muñeco llorón igualito al mío para una niña que se llama Josefita y que vive en el patio del cuarto de la abuela [...] Su abuelo dice que las escaleras de los Reyes no llegan a las guardillas, pero yo le quiero demostrar que eso no es cierto [...] Y si ya son ustedes tan amables que se quieren acordar de mí, pueden traerme un galápago [...] y algún vestido de noche viejo de señora que tenga lentejuelas, para hacer funciones yo sola en el espejo de mi cuarto. (Casas, 2002, p. 190).

Como podemos observar, la manera en la que Antoñita antepone los deseos de otras niñas a los suyos propios subraya su carácter generoso y desinteresado. Estas son virtudes premiadas por la religión, especialmente en fechas como la Navidad.

Volviendo a la obra de Lewis, el significado de la presencia de Father Christmas podría tener varias explicaciones si atendemos a la disparidad de análisis entre los investigadores de la obra británica (Brazier, 2009). El padre de la Navidad aparece por primera vez cuando los Pevensie están con los señores Beaver²⁷⁹, y su cometido parece

²⁷⁸ A este respecto, podemos destacar la muerte como factor común de estos regalos (Brazier, 2009, p. 69), especialmente para los enemigos de Aslan y, por tanto, del cristianismo.

²⁷⁹ Father Christmas también es uno de los blancos de la Bruja Blanca, como él mismo indica a su llegada: “She has kept me out for a long time, but I have got in at last. Aslan is on the move. The Witch’s magic is weakening” (Lewis, 2000, p. 107).

claro: proporcionar regalos. Sin embargo, tras regalarle una nueva máquina de coser a la señora Beaver, Father Christmas indica lo siguiente a los hermanos Pevensie: “These are your presents [...] and they are tools not toys. The time to use them is perhaps near at hand. Bear them well” (Lewis, 2000, p. 108). En este sentido, los regalos son una evidencia más del proceso de maduración al que se ven abocados los hermanos Pevensie en Narnia: no reciben regalos como cualquier otro niño, sino armas con las que prepararse para la batalla contra la Bruja Blanca. El Padre de la Navidad, por lo tanto, actuaría como un ayudante, un mentor enviado por Aslan; esta es la premisa que sostenemos en esta tesis. Para algunos investigadores, su aparición se relaciona incluso con la representación del espíritu santo como encomendador en la obra (Brazier, 2009, p. 76), siguiendo así la dinámica cristiana que empapa todo el texto de Lewis.

Lo que sí es cierto es que Father Christmas es un elemento indisoluble de la experiencia infantil durante la Navidad, como ya hemos comentado anteriormente; por lo tanto, su aparición repentina y su cometido con los niños-personaje conecta con la propia niñez, al igual que ocurre en la obra de Casas con los Reyes Magos. La diferencia principal entre ambos textos residiría sobre todo en el objetivo de estos personajes. Para Antoñita, la llegada de Melchor, Gaspar y Baltasar supone el recibimiento de juguetes, tanto para ella como para sus amigas; para Lucy, Susan, Peter (y Edmund, indirectamente), la aparición de Father Christmas es la antesala de la batalla con la Bruja y, por lo tanto, de su madurez.

b) El rezo en *Marcelino, Pan y Vino* y *L’Enfant et la Rivière*

Una de las concretizaciones más evidentes del motivo de la religión se encuentra en los rezos de Hyacinthe y Marcelino en las obras de Bosco y Sánchez-Silva, respectivamente. En la novela francesa, cuando Pascalet y Gatzo hallan a Hyacinthe por primera vez, esta viene de rezar en la iglesia Notre-Dame-des-Eaux²⁸⁰. El motivo de su plegaria es pedir que su familia adoptiva, constituida por padres y un hermano de doce años, regrese a la isla, ya que partieron en viaje años atrás dejándola sola con una señora

²⁸⁰ El nombre de la iglesia, “Nuestra Señora de las Aguas”, y su relación con la niña-personaje pueden remitirnos a la conexión entre agua, pureza e infancia heredada del movimiento romántico. Esto cobra sentido cuando recordamos el análisis que hicimos de Hyacinthe en el motivo de la orfandad: Pascalet y Gatzo confunden su aparición con la visión de un ánima. Esta aparición de Hyacinthe se produce, precisamente, después de que la niña-personaje terminara sus rezos en la iglesia de Notre-Dame-des-Eaux.

que no la trataba bien. La condición de huérfana real de Hyacinthe es algo que analizamos en el motivo de la orfandad, donde también destacamos la aparición de la niña-personaje como un ensueño prácticamente mariano. De este modo, la religión supone para Hyacinthe un contacto espiritual con la esperanza y el reencuentro deseable de volver a ver a su familia adoptiva. Y esto lo materializa a través del rezo en la iglesia.

Marcelino, por su parte, ve la actividad del rezo como una obligación impuesta por los frailes al comienzo de la historia. Sin embargo, esta situación comienza a cambiar inexorablemente a partir de sus encuentros con Jesucristo: el protagonista de Sánchez-Silva interioriza sus quehaceres cristianos y los cumple bajo la atónita mirada de los hermanos religiosos. Para estos últimos, el cumplimiento del rezo supone, entre otras cosas, alcanzar la madurez. A medida que Marcelino se inmiscuye en sus tareas religiosas, su comportamiento se acerca cada vez más a los modales propios de Hyacinthe: el niño-personaje español abandona su faceta más revoltosa y traviesa, y prioriza el saber estar y sus actividades religiosas, especialmente el rezo.

c) La representación de Jesucristo y su relación con los niños-personaje en *Marcelino, Pan y Vino* y *Antoñita la fantástica*

A lo largo del análisis temático hemos retomado varias veces la relación entre Marcelino y Jesucristo, especialmente en el motivo del personaje limítrofe. En la obra de Sánchez-Silva, la representación de Jesucristo y su interacción con el niño-personaje es crucial para el devenir del protagonista. Ahora bien, es muy interesante comprobar que, aunque en menor medida, esta interacción entre niño-personaje y Jesucristo también está presente en nuestra segunda obra española, *Antoñita la fantástica*.

Uno de los últimos capítulos de la novela de Casas se titula *El Niño Jesús*, y se enmarca en las páginas dedicadas a la preparación y celebración de la Navidad, algo que ya hemos comentado anteriormente. En esta secuencia, unas monjas visitan la casa de Antoñita, llevando consigo un pequeño Niño Jesús de madera procedente de un Portal de Belén. Tal es la fascinación de la niña-personaje por el Niño Jesús que, tras la visita de las monjas, pide a Nicerata y la abuela que la lleven al Asilo, un lugar en el que hay una capilla. Cuando están allí, Antoñita localiza al Niño Jesús en el Portal, y ocurre lo siguiente:

Me fijé que a la derecha estaba el Portalito con el Niño Jesús de las monjas. Casi no le veía de lejos que estaba... Pero el Niño sí me veía a mí; estaba segura [...] Me miraba con tanto cariño, que casi me eché a llorar de pensar en lo mala que soy; pero, al mismo tiempo, ¡me entró una alegría tan grande! Al volver a casa ya no tenía frío. Solamente hablaba para decir a Nicerata:

—¿Verdad, chacha, que ha sido un milagro? ¿Verdad que sí?

Pero al cabo de un rato me callé y ya no hablé más de ello, porque me di cuenta de que nadie me entendería y, además, me llamarían fantástica. (Casas, 2002, pp. 180-181).

En esta cita percibimos en Antoñita una emoción estrechamente relacionada con el catolicismo: la culpa. Como hemos comprobado a lo largo de nuestro análisis, la protagonista española debe reprimir sus comportamientos más “nocivos”, pues, entre otras cuestiones, su socialización como niña indica que eso es lo correcto. No obstante, en este capítulo de la novela, es específicamente el dogma católico el que actúa como control de la conducta de la protagonista. De este modo, tras este episodio Antoñita comienza a desarrollar un lado más generoso y escribe su carta a los Reyes Magos priorizando regalos para otras niñas más necesitadas.

Este cambio de conducta en Antoñita nos recuerda a la transformación de Marcelino a raíz de su contacto con el Jesucristo crucificado del desván. En ambas obras españolas, la aparición de Jesucristo —ora niño, ora adulto— supone un cierto punto de inflexión para los niños-personaje: Marcelino cambia el rumbo de su cotidianidad; Antoñita modera su comportamiento y se muestra más generosa. El catolicismo se erige como una fuente de control para ambos, y se cristaliza sobre todo en la imagen de Jesucristo y su influencia en los protagonistas. Esto nos recuerda a una parte esencial de los Evangelios, que tiene que ver, precisamente, con la relación entre Jesucristo y la infancia: “Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis; porque de los tales es el reino de Dios” (Reina Valera, 1960, Marcos 10:14). En este sentido, resulta especialmente sugerente observar cómo Marcelino y Antoñita se acercan voluntariamente y con fervor a la imagen de Jesucristo; los personajes adultos parecen no interceder en su devoción (Marcelino lo hace a escondidas de los frailes; Antoñita decide no compartir con los adultos su vivencia “milagrosa” con el Niño Jesús).

d) Conclusión del motivo de la religión

La religión es uno de los motivos principales para el condicionamiento de la conducta de los niños-personaje españoles, algo que no ocurre en el resto de los protagonistas infantiles analizados; de este modo, Marcelino y Antoñita recogen y perpetúan la herencia de la moral católica que impregnaba la literatura infantil de principios del siglo XX en España. Paralelamente, también hemos comprobado que la religión es primordial en la obra de Lewis. Aunque este motivo cale en las conductas de los niños-personaje de una manera algo más sutil y simbólica (no hay alusiones directas a credos y conductas religiosas, como sí encontramos en las obras españolas), las referencias directas a figuras y alegorías cristianas son evidentes (Lilith, Adán, Eva, Father Christmas). Esto ha sido comprobable no solamente en el presente apartado de análisis, sino también a lo largo del análisis temático.

Por otra parte, en *L'Enfant et la Rivière* resulta interesante destacar la imagen inmaculada de Hyacinthe, que utiliza el rezo para materializar la esperanza de encontrar de nuevo a su familia adoptiva. La niña-personaje acude a la iglesia sin el acompañamiento ni la supervisión adulta, tal como hace Marcelino después de solidificar su vínculo con el Jesucristo del desván. Este hecho contribuye a la mitificación del personaje de Hyacinthe ya apelada en esta tesis (Beckett, 1997, p. 85). En cuanto a la segunda obra francesa, *Le Petit Prince*, es destacable la ausencia de este motivo: a pesar de las trazas espirituales que puedan recogerse en el análisis de la novela, lo cierto es que el texto de Saint-Exupéry no hace alusión directa a la religión²⁸¹.

La ausencia de la religión también la encontramos en las obras de Roald Dahl, Michael Ende y Erich Kästner. En cuanto a la novela de Kästner, no obstante, podría argumentarse que la denuncia hacia el divorcio y la supremacía de los valores familiares, algo que vimos en motivos anteriores, se relacionarían con las directrices religiosas de la época. Esta cuestión la retomaremos más adelante en las conclusiones del análisis temático, y cobrará mucha importancia en el capítulo enfocado a la memoria cultural.

²⁸¹ Sin embargo, encontramos una gran cantidad de análisis de la obra desde el plano religioso, prácticamente desde la aparición de los primeros estudios sobre Saint-Exupéry. Véase Graham, 1959; Bazhenova et al., 2015; Piolata, 2023. Esto se debe a la evidente apertura del texto hacia investigaciones enfocadas en la óptica espiritual y mística.

4.11. La muerte

En este último apartado de análisis nos centraremos en el motivo de la muerte, estudiado como un concepto abstracto (Pimentel, 1993, p. 220; 2012, p. 261) que puede afectar a los niños-personaje de forma indirecta (a través de la muerte de otros personajes cercanos) o directa (a través de la muerte de los propios protagonistas).

Para comenzar, podemos destacar que la muerte es, a todas luces, uno de los motivos/temas que más interés han despertado entre los investigadores de literatura infantil²⁸². A pesar de que hoy en día podría considerarse un tema tabú (Arnal Gil, Etxaniz Erle y López Gaseni, 2014, pp. 7-8), lo cierto es que la muerte siempre ha hecho acto de presencia en la literatura para niños, muchas veces incluso de una manera demasiado cruda²⁸³, también en lo que respecta a la muerte del propio protagonista infantil. En nuestra revisión contexto-literaria pudimos observar cómo el tema de la muerte se desarrolló con gran intensidad a lo largo del siglo XIX. En Reino Unido las novelas evangélicas “serve an explicit purpose: the instruction and redemption of others” a través del tratamiento de la muerte (Reynolds y Yates, 1998, p. 168)²⁸⁴. De la misma forma, la ficción realista británica también trataba el tema de la muerte con gran asiduidad (Moore y Mae, 1987, p. 54)²⁸⁵.

Pero no solamente las novelas británicas del siglo XIX trataban el tema de la muerte de manera explícita. Por ejemplo, tengamos presentes la crudeza de la pluma de los Hermanos Grimm y Heinrich Hoffmann en Alemania²⁸⁶, o la manera en la que la niña-

²⁸² Basta con observar el enorme flujo de producción en materia de investigaciones sobre el tratamiento de la muerte, tanto a nivel sincrónico como diacrónico. Desde estudios pioneros como el de Butler (1972) y Bailis (1978) sobre la conceptualización de la muerte en literatura infantil hasta investigaciones más recientes que cuentan con gran número de citas (Arruda-Colli, Weaver y Wiener, 2017), el tratamiento de la muerte en textos para niños ha interesado a nivel literario, social, educativo y psicológico a partes iguales. En la actualidad destacan sobre todo aquellos trabajos centrados en los libros ilustrados y su representación de la muerte. Véase, por ejemplo, Osvath, 2021 y Danielson y Colman, 2023. A nivel internacional, subrayamos la obra colaborativa *Global Perspectives on Death in Children's Literature* (2016), editada por Lesley D. Clement y Leyli Jamali, que abarca estudios centrados en novelas y álbumes ilustrados desde múltiples perspectivas y países.

²⁸³ En *Contes de ma mère l'Oye* (Charles Perrault, 1697), Caperucita Roja es devorada y Barba Azul asesina a sus esposas y las guarda en su gabinete.

²⁸⁴ Como, por ejemplo, en *Froggy's Little Brother* (1857), de Georgina Castle Smith, que trata la muerte de uno de los dos niños-personaje de forma muy explícita.

²⁸⁵ Sirvan de ejemplo las obras de Charles Dickens y la figura del niño maltratado.

²⁸⁶ Véase Cortés Gabaudan, 2020 para profundizar en el tratamiento de la muerte en la literatura infantil alemana.

personaje francesa Sophie mata a los peces de su madre y corta abejas en pedazos en *Les Malheurs de Sophie* (1857). En España, la muerte también tuvo cabida en la literatura infantil de comienzos del siglo XX. En este sentido, cabe destacar el uso de la muerte del personaje infantil “as a triumphant experience for the individual and an affirmation for the community” (Avery y Reynolds, 2000, p. 7), lo cual nos recuerda al tratamiento de la muerte en las obras evangélicas británicas del siglo XIX mencionadas anteriormente. Asimismo, la muerte también se representaba en España a través de mártires religiosos²⁸⁷ y cómics infantiles (Havery, 2004, p. 63).

Sin embargo, mientras que la representación de la muerte en la literatura infantil española se mantuvo en auge durante la primera mitad del siglo XX, en el resto de Europa dejó de ser un tema recurrente. Esto podría deberse sobre todo a cuestiones demográficas:

La evolución demográfica europea de aquella época, caracterizada por una formidable disminución en la tasa de mortalidad infantil, y también por el aumento de la esperanza de vida, resta presencia a la muerte, y la relega a tema de bajo interés en el mundo de la literatura infantil y juvenil. (Arnal Gil, Etzaniz Erle y López Gaseni, 2014, p. 8).

Esta coyuntura, no obstante, comenzó a cambiar a partir de mediados de siglo, sobre todo después de la alta mortandad derivada de la Segunda Guerra Mundial. De este modo, en las décadas posteriores al conflicto bélico, las representaciones de la muerte volvieron a cobrar relevancia en la literatura infantil europea.

En nuestro corpus, la muerte es un motivo que podemos identificar en dos ejes fundamentales que influyen a los niños-personaje de formas diferentes. El primera de ellos es la muerte (o el perdón de la muerte) de personajes adultos y animales. Esto se produce en *James and the Giant Peach*, *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, *L'Enfant et la Rivière* y *Antoñita la fantástica*. Dentro de este subapartado, también nos ocuparemos de un asunto de gran relevancia: el perdón de la muerte de otros personajes,

²⁸⁷ Jessamy Harvey rescata en su investigación al niño español mártir San Dominguito del Val, que supuestamente fue crucificado por la comunidad judía en Zaragoza. Según Harvey, esta historia fue una propaganda medieval antisemita rescatada durante el franquismo y promocionada en la cultura educacional y recreacional de la infancia (2004, p. 74).

algo que encontramos en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Por último, la segunda vertiente del motivo es la muerte del niño-personaje, presente en *Le Petit Prince* y *Marcelino Pan y Vino*.

a) La muerte y el perdón de la muerte de personajes adultos y personajes animales

La muerte de personajes adultos: tías Spiker y Sponge, la Bruja Blanca y Grand Savinien en *James and the Giant Peach*, *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y *L'Enfant et la Rivière*

Si nos centramos en la muerte de personajes adultos, podemos remitirnos en primer lugar al conflicto adulto-infantil en las novelas británicas de nuestro corpus, pues ambos finalizan con el fallecimiento del personaje adulto. En *James and the Giant Peach*, Tía Spiker y Tía Sponge son aplastadas por el melocotón gigante cuando James y los insectos inician su aventura; en la obra de Lewis, la batalla entre los hermanos Pevensie, el ejército de Aslan y la Bruja Blanca termina con la muerte de esta. De este modo, la muerte de las tías de James y la Bruja Blanca representan a la vez el fin del conflicto adulto-infantil y la victoria última de los niños-personaje.

No obstante, la Bruja Blanca y Tía Spiker y Tía Sponge no son los únicos personajes adultos que mueren en las obras de nuestro corpus. Los padres de James también fallecen al comienzo de la historia²⁸⁸, y su muerte conlleva el comienzo del maltrato de James a manos de sus tías. Sin embargo, esta situación, como analizamos en el motivo de la orfandad, será determinante para la posterior liberación del protagonista. Esta situación nos recuerda, salvando ciertas diferencias, a la vivida por Gatzo a partir de la muerte de su abuelo, Grand Savinien, en *L'Enfant et la Rivière*. Recordemos que Gatzo abandona su aventura con Pascalet para reencontrarse con su abuelo, pero después, cuando el anciano fallece, Gatzo regresa al hogar de su amigo y acaba siendo adoptado por su familia. Vemos, por lo tanto, que la muerte de los familiares adultos se traduce en las obras de Dahl y Bosco en una situación de orfandad para los niños-personaje y, en

²⁸⁸ Lo hacen aplastados por un rinoceronte, como comentamos en el motivo de la orfandad. Es curioso observar que todos los personajes adultos en la novela de Dahl mueren a causa de un aplastamiento.

consecuencia, en la posterior búsqueda de una identidad. Esto nos conduce a la situación de base de la orfandad, motivo que ya analizamos anteriormente.

La muerte de personajes animales: Aslan, el gato Mochito y otros personajes no domésticos en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y Marcelino Pan y Vino

En cuanto a la muerte de los personajes animales, retomamos aquí dos cuestiones que ya trabajamos en el motivo de la relación entre niños-personaje y animalidad. La primera de ellas tiene que ver con la muerte de animales domésticos y no domésticos en las obras españolas. Por ejemplo, algunos invertebrados terminan muriendo a manos de Marcelino mientras este juega con ellos. En la obra de Casas, las vacas que Antoñita ve en las calles del pueblo encuentran la muerte en el matadero, algo que aterroriza a la niña-personaje. Por último, en cuanto a los animales domésticos destacamos la muerte de Mochito, el gato de Marcelino, que recibe su correspondiente sepultura²⁸⁹.

La actitud de Marcelino y Antoñita frente a la muerte de estos animales es distinta, pero podemos extraer un punto en común: ambos enfrentan el concepto de la muerte por primera vez a través de animales domésticos y no domésticos, naturalizando este proceso y situándolo en el fin de la etapa vital. Sus adultos de referencia, los frailes y familiares, son los encargados de explicar a los niños-personaje la utilidad de la muerte en estos casos. Además, se establece una clara jerarquía entre animales domésticos y no domésticos; estos últimos son los que menos compasión merecerían, de acuerdo con la escala de valores marcada por los personajes adultos en *Antoñita la fantástica* y con la actitud de Marcelino.

La segunda y última cuestión que deseamos retomar en este motivo y que ya analizamos en la relación animal-infantil es la muerte de Aslan. Aquí es interesante recordar de forma paralela la muerte de la Bruja Blanca, pues tanto ella como Aslan son asesinados por otros personajes en el contexto del conflicto adulto-infantil. Como ya concluimos en párrafos anteriores, la muerte de la Bruja Blanca supone también el triunfo

²⁸⁹ La muerte de Mochito se produce en un momento en el que Marcelino está sumido en sus actividades religiosas debido a su relación, cada vez más estrecha, con el Jesucristo del desván. Por lo tanto, el protagonista no muestra tanta emoción cuando esto sucede: “Mochito se murió y Marcelino lo enterró por orden de los padres, sin verter una sola lágrima” (Sánchez-Silva, 2003, p. 20).

de los hermanos Pevensie y, por consiguiente, la victoria de los valores cristianos de los Hijos de Adán y las Hijas de Eva. El asesinato de Aslan también se relaciona con esta victoria: el león se sacrifica por Edmund, resucita debido a su inocencia, activa la magia profunda de Narnia que ampara a los herederos del trono y, en última instancia, ofrece su ejército para vencer definitivamente a la Bruja Blanca. La muerte de Aslan se relaciona con la resurrección (Marshall, 2022) y encaja con la narrativa religiosa del relato de Lewis. Este significado tan potencial y determinante para los niños-personaje dista bastante del sentido de la muerte de los personajes animales en las obras españolas.

El perdón de la muerte de la señora Mahl Zahn en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*

Al hilo de lo que mencionábamos anteriormente sobre el conflicto adulto-infantil y la resolución del asesinato del personaje adulto en las obras británicas, podemos destacar que en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* observamos el fenómeno contrario: a los enemigos sí se les perdona la muerte. Al final del relato alemán, cuando se resuelve el conflicto con los dragones y los piratas, Jim y los demás niños-personaje rescatados regresan a Lummerland con la señora Mahl Zahn, la dragona responsable del rapto de los niños. En lugar de matarla, Jim y sus amigos la encadenan. Es aquí cuando la dragona suaviza su comportamiento y comparte lo siguiente con Jim y Lukas:

“Ich habe euch nur rufen lassen, um mich bei euch zu bedanken”

“Wofür denn?”, fragte Lukas [...]

“Dafür, dass ihr mich überwunden habt, ohne mich zu töten. Wer einen Drachen überwinden kann, ohne ihn umzubringen, der hilft ihm sich zu verwandeln. Niemand, der böse ist, ist dabei besonders glücklich, müsst ihr wissen. Und wir Drachen sind eigentlich nur so böse, damit jemand kommt und uns besiegt. [...] Wir Drachen wissen sehr viel. Aber solange wir nicht überwunden worden sind, fangen wir damit nur Arges an. Wir suchen uns jemanden, den wir mit unserem Wissen quälen können – so wie ich zum Beispiel die Kinder. [...] Wenn wir aber verwandelt sind, dann heißen wir “Goldener Drache der Weisheit” und man kann uns alle fragen, wir wissen alle Geheimnisse und lösen alle Rätsel. (Ende, 2004, pp. 219-220).

Este fragmento es ciertamente revelador y engloba el tratamiento de la muerte (específicamente, de la muerte del enemigo) en la novela de Ende: el asesinato no supondría la liberación del niño-personaje –como en las novelas británicas–, sino que implicaría el rechazo a la bondad y a la sabiduría.

El perdón de la muerte hacia la señora Mahl Zahn ilustra la benevolencia de Jim Knopf y da lugar a la transformación de la dragona (Gähwiler, 2020, p. 46), que se convierte en el Dragón Dorado de la Sabiduría al cabo de un año. Esto tiene gran relevancia al final de la historia, puesto que la señora Mahl Zahn guía al protagonista que puedan construir otra isla donde quepan todos: Nuevo Lummerland. Así es la manera en la que, finalmente, se soluciona el problema inicial que desencadenó el abandono de Jim Knopf de Lummerland junto con Lukas y Emma. El rey Alfons respalda esta decisión y acoge a Jim como un súbdito más al final del relato.

b) La muerte del niño-personaje: Marcelino y el Principito

El final de *Marcelino Pan y Vino* y *Le Petit Prince* está marcado por un desplazamiento del niño-personaje hacia el plano metafísico y un consecuente abandono del cuerpo en la Tierra²⁹⁰: Marcelino va al cielo a conocer a su madre; el Principito también hace lo propio y regresa a su planeta, junto con su rosa. Para conseguirlo, ambos protagonistas recurren a la ayuda de otro personaje. Marcelino se lo pide al Jesucristo del desván como recompensa por portarse bien con él –ya comentado anteriormente en el motivo del personaje limítrofe–, y ocurre de la siguiente forma:

–¿Qué quieres entonces? –le preguntaba el Señor.

Y entonces Marcelino, como si estuviera ausente, pero fijando sus ojos en los del Señor, dijo:

–Solo quiero ver a mi madre y también a la tuya después.

El Señor lo atrajo entonces hacia sí y lo sentó sobre sus rodillas, desnudas y duras.

Después, le puso una mano sobre los ojos y le dijo suavemente:

²⁹⁰ En ninguna obra se afirma de manera explícita la muerte de los protagonistas. Sin embargo, las características de la partida de estos niños-personaje, como analizaremos en este apartado, nos recordarian a una escenificación de la muerte sobre un telón de fondo espiritual (es por ello por lo que estudiamos el motivo de la muerte como un concepto abstracto).

–Duerme, pues, Marcelino.

En aquel mismo instante, once veces clamaron “¡milagro!” detrás de la puerta del desván (Sánchez-Silva...).

El Principito, a su vez, lo consigue a través de la serpiente, algo que analizamos previamente en el motivo de la relación entre niños-personaje y personajes animales. En este caso, paralelamente a la obra de Sánchez-Silva, en cuya escena observamos que los frailes asisten sigilosamente al pacto entre Marcelino y Jesucristo (y lo celebran), el aviador también escucha la conversación entre el Principito y la serpiente. Es aquí donde el niño-personaje francés acuerda verse con el animal esa misma noche para recibir su picadura y poder volver a su planeta.

Cuando el aviador intenta disuadir de su decisión al Principito, este le pide que no acuda al encuentro con la serpiente, y le recuerda estas palabras: “J’aurai l’air d’avoir du mal... j’aurai un peu l’air de mourir. C’est comme ça. Ne viens pas voir ça, ce n’est pas la peine” (Saint-Exupéry, 1999, p. 92). El concepto de *sembler mourir* se lo repite más veces al piloto: “J’aurai l’air d’être mort et ce ne sera pas vrai” (Saint-Exupéry, 1999, p. 93). El Principito sabe bien que la picadura de la serpiente no conlleva la muerte en su caso²⁹¹, sino que supone la condición necesaria para trasladarse a una localización diferente, desconocida para el aviador.

La imagen de la *desaparición* física del Principito se desarrolla de la siguiente forma a ojos del aviador: “Il n’y eut rien qu’un éclair jaune près de sa cheville. Il demeura un instant immobile. Il ne cria pas. Il toma doucement comme tombe un arbre. Ça ne fit même pas de bruit, à cause du sable” (Saint-Exupéry, 1999, p. 95). Aquí observamos ciertos paralelismos con la imagen de Marcelino siendo dormido en los brazos de Jesucristo introducida en el antepenúltimo párrafo. En las dos narraciones coinciden la templanza, el silencio, la solemnidad y la delicadeza (en ambas citas se emplea el adverbio “suavemente”), como si fuera un momento de ligera transición. Esto se contrapone a la angustia y el dolor asociados típicamente a la muerte.

²⁹¹ De hecho, le recuerda al aviador que es él quien ha de tener cuidado con las serpientes: “Je te dis ça... c’est à cause aussi du serpent. Il ne faut pas qu’il te morde... Les serpents, c’est méchant. Ça peut mordre pour le plaisir” (Saint-Exupéry, 1999, p. 92).

El cumplimiento de un cometido en la Tierra y el reencuentro con un individuo femenino en el plano astral

En este punto podemos seguir trazando similitudes muy sugerentes entre las obras de Sánchez-Silva y Saint-Exupéry, sobre todo si nos centramos en el objetivo que persiguen los dos niños-personaje con la elección de la muerte.

En primer lugar, la muerte es el resultado de una decisión que tanto Marcelino como el Principito toman conscientemente. Esta decisión tiene lugar al final del relato, cuando los niños-personaje han cumplido con su misión en la Tierra: Marcelino ha aprendido a ser *buen niño* a ojos de Dios; el Principito ha interiorizado el funcionamiento de las relaciones interpersonales y ha tomado conciencia de que tiene una responsabilidad con su rosa y que, por lo tanto, no puede abandonarla en su planeta. Así pues, una vez terminada esta misión terrenal, los niños-personaje están listos para aplicar este aprendizaje en una escala superior.

En segundo lugar, la finalidad de la muerte en las dos obras reside en el deseado (re)encuentro con un ente femenino en otro plano espaciotemporal: la madre y la Virgen María (Marcelino) y la rosa (Principito). El objetivo de Marcelino se ve motivado por los diálogos con Jesucristo, donde se produce un ensalzamiento de la figura materna:

—¿Y cómo son las madres? —interrogó el niño—. Yo siempre he pensado en la mía y lo que más me gustaría de todo sería verla aunque fuera un momento.

Entonces el Señor le explicó cómo eran las madres. Y le dijo cómo eran de dulces y de bellas. Y cómo querían a sus hijos siempre y de que se quitaban las cosas de comer y de beber y de abrigar para dárselas a ellos. Y a Marcelino, oyendo al Señor, se le llenaban los ojos de lágrimas y pensaba en su madre desconocida, con un cabello mucho más fino que la piel de Mochito y unos ojos mucho más grandes que los de la cabra y más dulces aún. (Sánchez-Silva, 2003, p. 40).

A partir de esta conversación, Marcelino comienza a obsesionarse con la imagen idealizada de su madre, la cual, a su vez, refleja el ideal materno de la realidad franquista extraliteraria, así como el ideal propio del catolicismo: mujer de aspecto dulce (una característica relacionada con la amabilidad y la obediencia) totalmente entregada a su

hogar e hijos²⁹². Estos preceptos, transmitidos a través de las lecturas educativas y recreativas de la época, destacaban la abnegación como cualidad innata y esencialista que proyectan las madres sobre sus hijos (Harvey, 2004, p. 66) y que toda mujer ha de cumplir.

Paralelamente a las características idealizadas de la madre en la novela española, las particularidades de la rosa en la obra de Saint-Exupéry también apelan a determinados rasgos tradicionalmente impuestos al sexo femenino: la vanidad, la delicadeza y la necesidad de protección, en este caso. Recordemos que el Principito abandona su asteroide por sus problemas de entendimiento con la rosa, pues esta exige más de lo que el propio niño-personaje puede hacer por ella. El regreso del protagonista al asteroide obedece a un principio de responsabilidad recientemente interiorizado, el cual se vería condicionado –y reforzado– por el rol protector que el Principito debe desempeñar en los cuidados de la rosa: “Tu sais... ma fleur... j’en suis responsable! Et elle est tellement faible! Et elle est tellement naïve. Elle a quatre épines de rien du tout pour la protéger contre le monde” (Saint-Exupéry, 1999, p. 95).

Por lo tanto, la madre de Marcelino (y en segundo lugar la Virgen María) y la rosa del Principito se convierten en el objeto deseado y prometido *post mortem* de los niños-personaje. Además, la base del vínculo entre estas figuras femeninas y los protagonistas reside en la protección: Marcelino la recibiría de su madre, mientras que, en paralelo, el Principito la desempeñaría hacia su rosa. Por último, podemos mencionar que el encuentro (o reencuentro, en el caso del Principito) con este personaje femenino no se narra en la historia, sino que se deja a la imaginación del lector.

El desdoblamiento entre cuerpo y alma

La muerte de Marcelino y el Principito no significa el final de sus vidas, sino el comienzo de una existencia renovada en un universo superior. El paso previo para lograr dicha existencia en ambos casos es el abandono del cuerpo en la faz terrestre. Esto queda claro, por ejemplo, en el entierro de Marcelino: “Mientras el cuerpo del niño descendía sobre la tierra. El cuerpo, digo. Porque el alma había subido ya hacia su madre, hacia el

²⁹² Consúltense González Pérez, 2009 y Martínez Cuesta, 2017 para profundizar en la cuestión de la maternidad durante el franquismo.

cielo que tanto decían los frailes, hacia el Señor a quien Marcelino tantas veces había dado de comer y de beber en el desván” (Sánchez-Silva, 2003, p. 45).

De manera similar, en la obra de Saint-Exupéry el desplazamiento metafísico del Principito también implica el desvanecimiento de su cuerpo; en este caso, sobre el desierto. En este sentido, el Principito explica al aviador que su organismo es como una vieja corteza de la que es necesario deshacerse: “Tu comprends. C’est trop loin. Je ne peux pas emporter ce corps-là. C’est trop lourd. [...] Mais ce sera comme une vieille écorce abandonnée. Ce n’est pas triste les vieilles écorces” (Saint-Exupéry, 1999, p. 94). Después de la picadura de la serpiente, el piloto vuelve al lugar de los hechos para comprobar que, en efecto, el cuerpo del Principito había desaparecido, lo que el adulto interpreta como una demostración de la continuidad vital del niño-personaje en su planeta.

Los cuerpos de Marcelino y el Principito terminan desapareciendo, bien a través del enterramiento, bien a través de la evaporación, pues ya no lo necesitan más. Si apelamos a creencias espirituales y/o religiosas, el abandono del cuerpo conlleva la liberación del alma. En la obra española, esto se relacionaría con la creencia católica de la ascensión del espíritu al plano celestial después de la muerte, mientras que en la novela francesa podríamos remitirnos al *leitmotiv* principal que el zorro enseña al Principito: lo esencial es invisible a los ojos. En efecto, es el alma aquello que importa, mientras que lo corpóreo, lo visible, resulta prescindible.

Otro apunte importante es el hecho de que Marcelino y el Principito abandonan la Tierra sin haber sido corrompidos por la sociedad adulta. Pese al contacto con los personajes adultos de los asteroides, el protagonista de Saint-Exupéry mantiene su inocencia, que se ve reforzada más tarde por el aprendizaje espiritual proporcionado por el zorro. Marcelino también conserva su pureza al morir, ya que, a ojos de Dios, no ha cometido ningún pecado²⁹³. Todo ello nos recuerda a lo subrayado por algunos investigadores sobre la relación entre la mortandad del protagonista infantil y la “vaga religiosidad” que encontramos en muchas novelas infantiles (Mattenklott, 1994; Wexberg, 2011, p. 215). La conexión entre muerte y religiosidad está clara en la novela

²⁹³ Según el catolicismo, los niños que mueren lo hacen siendo libres de todo pecado (si fueron bautizados al nacer, como es el caso también de Marcelino).

española; sin embargo, no es tanto así en la obra francesa, aunque el componente espiritual y transcendental resulta evidente, como ya han subrayado investigaciones previas (Ter Avest y McDougall, 2014)²⁹⁴. La espiritualidad suele estar presente en aquellas obras para niños que tratan el tema de la muerte (Corr, 2004), ya sea de forma sucinta o explícita²⁹⁵.

En cualquier caso, la muerte en *Le Petit Prince* y *Marcelino Pan y Vino* sería un motivo abstracto que acerca a los protagonistas a la espiritualidad, la inmaterialidad y, si se prefiere, a la idea de Dios. Esta aproximación entre mortandad y niñez se encuentra muy arraigada en la perspectiva histórica occidental de la infancia (Pomfret, 2015). Por último, también cabe destacar que el niño-personaje español, que previamente había sido inquieto y revoltoso, termina coqueteando al final de la historia con el arquetipo de *enfant romantique* inmaculado que ya habíamos utilizado previamente en esta tesis para nombrar al Principito²⁹⁶. Según Harvey (2004), Marcelino encarnaría así la figura del *adorable orphan – adorable boy*, haciendo referencia a la herencia cristiana de la idea de infancia y su “particular modo de adoración a la niñez” (p. 64).

c) Conclusión del motivo de la muerte

El motivo de la muerte como concepto abstracto en las obras del corpus puede analizarse a través del fallecimiento de personajes adultos (familiares y enemigos), personajes animales (domésticos y no domésticos) y niños-personaje. Sincrónicamente, también hemos descubierto la importancia del perdón de la muerte en la obra de Michael Ende.

²⁹⁴ La espiritualidad no solamente se destacaría en *Le Petit Prince*, sino también en toda la obra de Antoine de Saint-Exupéry. Véase Faucheux, 2023.

²⁹⁵ A pesar de que en *Le Petit Prince* no se mencione explícitamente la muerte, una de las preguntas que surgen al terminar de leer la obra, especialmente cuando se es niño, es si el Principito está vivo, si se ha reencontrado con su rosa en su planeta o, en última instancia, si volverá a la Tierra (en lo que respecta a esta última cuestión, Saint-Exupéry añade una última página al relato en la que dibuja la localización exacta del Principito y se dirige directamente a sus lectores, a fin de que podamos identificar este punto geográfico y esperar en él para ver si el Principito regresa). En *Marcelino Pan y Vino* también podemos vislumbrar el mismo tipo de preguntas al finalizar la lectura: ¿Marcelino sigue vivo en el cielo? ¿Se ha reencontrado con su madre? ¿Volverá a la Tierra? Así pues, tanto la obra de Saint-Exupéry como la de Sánchez-Silva apelan al debate de la vida más allá de la muerte, a la par que dejan a la imaginación el reencuentro entre el niño-personaje y su figura femenina de referencia en el *más allá*.

²⁹⁶ Ciertamente, los paralelismos entre Marcelino y el Principito son muy evocadores y se prestan a una futura investigación individual más exhaustiva y detallada.

En primer lugar, es interesante observar que, en las obras españolas, el motivo de la muerte en personajes animales tiene que ver con el conocimiento y la aceptación del utilitarismo de los animales por parte de los protagonistas, lo cual guarda relación con el componente costumbrista que empapa las novelas de Casas y Sánchez-Silva. Esto se distancia de la muerte de Aslan en la obra de Lewis, de donde emana el precepto cristiano de la resurrección. La muerte de los personajes adultos, por otra parte, transcurre únicamente en las novelas británicas y en *L'Enfant et la Rivière*, y trae consigo la liberación de los niños-personaje, ora mediante la victoria en el conflicto adulto-infantil, ora desencadenando una situación de orfandad real.

Por otra parte, el punto más destacado de este apartado lo encontramos en la muerte de Marcelino y el Principito, que se relaciona con permanencia de los niños-personaje. El vínculo entre muerte y religión (o espiritualidad en la obra francesa) nos recuerda a la muerte y resurrección de Aslan. Por lo tanto, podríamos concluir que el motivo de la muerte en las novelas de Sánchez-Silva, Saint-Exupéry y Lewis acaban articulándose en un plano transcendental, abarcando cuestiones filosóficas y religiosas de gran envergadura.

Por último, también hemos de subrayar la ausencia del motivo de la muerte en las novelas alemanas. En *Das doppelte Lottchen* no se menciona en ningún momento —ni siquiera someramente, como en algunos puntos en *Antoñita la fantástica*—, y en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* vemos explícitamente los beneficios del perdón de la muerte de los enemigos. El indulto a la señora Mahl Zahn por parte de Jim Knopf evidencia la bondad del niño-personaje, a la vez que permite la transformación de la dragona. Esta segunda oportunidad hacia los enemigos, efectuada desde la compasión y el respeto, dista mucho de la solución mortuoria que se produce en las obras británicas, donde sí encontramos la muerte/el asesinato de los enemigos como el remedio necesario para la liberación de los niños-personaje.

4.12. Conclusiones del análisis temático

El cotejo de los once motivos introducidos a lo largo del análisis temático nos ha servido para ir tejiendo similitudes y diferencias significativas entre los niños-personaje de las obras de nuestro corpus. Con el fin de realizar una síntesis de nuestra investigación hasta ahora, presentamos en este apartado las conclusiones generales del análisis temático, que posteriormente haremos con los preceptos del capítulo dedicado a la memoria cultural.

En primer lugar, podemos destacar el motivo del conflicto entre niños-personaje y personajes adultos como la piedra angular de todas las obras de nuestro corpus. Se trata de una situación de base que otorga a los protagonistas infantiles la capacidad de contestar, superar o fulminar los valores adultos, los cuales quedan inevitablemente supeditados al triunfo de los valores infantiles. Alrededor de la dicotomía introducida por el motivo del conflicto adulto-infantil opera el resto de los motivos analizados, que se interrelacionan simbólicamente con el cosmos infantil o el cosmos adulto de distintas formas.

De este modo, los motivos de la orfandad, el hogar y la familia dependen de las decisiones de los personajes adultos, por lo que podríamos considerarlos cercanos al mundo adulto y no al mundo infantil. Estos motivos presentan, en la mayoría de los casos, una serie de circunstancias problemáticas que los niños-personaje no eligen y, aun así, deberían acatar. Por otro lado, aquellos motivos que no están tan sometidos al dominio adulto –los espacios naturales, la relación con los personajes animales, el viaje, la diversión, la religión y la muerte– pueden ofrecer a los niños-personaje la posibilidad de crecer, madurar y alcanzar la plenitud fuera de los confines preestablecidos en cada obra.

La situación de base de la relación con el personaje limítrofe, también presente en todas las novelas analizadas, supone un estado liminar para aquellos personajes adultos que se alían con los niños-personaje; es aquí donde intuimos la simpatía personal hacia la infancia por parte de los autores. Por lo tanto, este patrón general en las ocho obras del corpus continúa con la tradición literaria europea heredada a partir del siglo XIX, donde la división entre adultez e infancia constituía el principal eje vertebrador de los textos.

En las obras de Reino Unido, además del alcance del conflicto adulto-infantil, el motivo de la orfandad cobra especial relevancia al comienzo de los relatos, condicionando sobre todo a los personajes de Edmund y James. La aflicción causada por la separación parental dota a los niños-personaje británicos de unas pinceladas de realismo extraliterario ya desde un primer momento. Más adelante, a medida que las historias avanzan, la aparición de los motivos relacionados con la naturaleza –espacios naturales y relación entre niños-personaje y personajes animales–, así como el desarrollo del propio conflicto adulto-infantil, serán fundamentales para la cristalización de los valores infantiles en la narración. Como resultado, observamos niños-personaje dinámicos y pragmáticos que logran sobreponerse a circunstancias adversas y consiguen evolucionar a lo largo de la historia, lo cual nos recuerda a la tradición literaria de las novelas de aventuras.

En la novela de Lewis, los valores cristianos, abanderados por los hermanos Pevensie, se imponen a las ansias de guerra y crueldad de la Bruja Blanca, enemiga del cristianismo y representante del mundo adulto en la obra. Los motivos del viaje, la religión, los espacios naturales y la relación con los personajes animales son esenciales para la construcción de las conductas de los Pevensie, pues les permite madurar y desarrollarse fuera del hogar, aunque al principio no se muestren seguros de ello y necesiten la ayuda de personajes animales. El personaje limítrofe, a su vez, nos recuerda a la figura del propio Lewis para reivindicar la importancia del raciocinio y la lógica.

Paralelamente, en la obra de Dahl, la importancia de la diversión, la libertad y la autonomía, encarnada por James y sus amigos insectos, vencen a la autoridad, crueldad, intransigencia, aburrimiento y absurdidad del mundo adulto, abanderado por Tía Spiker y Tía Sponge. En Dahl observamos, como en Lewis, una predominancia de los motivos relacionados con la naturaleza, los cuales representan una materialización de los valores infantiles que los personajes adultos tratan de oprimir; en este sentido, los obstáculos propuestos por el melocotón gigante y el mar, además del humor de los insectos, suponen una liberación para James. El hogar y la familia pasan a un segundo plano y, en su lugar, los motivos del viaje y la diversión alcanzan gran envergadura y reconectan a James con su naturaleza infantil benévola, fresca y resolutiva.

En segundo lugar, en las obras francesas también encontramos el motivo de la orfandad como uno de los conceptos abstractos que más condicionan a los niños-personaje desde un primer momento. Sin embargo, a diferencia de los británicos, los protagonistas de Saint-Exupéry y Bosco no necesitan vigilancia adulta constante, ni se muestran tan afectados por la pérdida parental (excepto Hyacinthe, aunque sabe desenvolverse sola en la isla). Podríamos señalar que estos niños-personaje también aprovechan o buscan esa condición (Pascalet) para encontrar otras vías de aprendizaje alternativas a los dogmas familiares. Por otra parte, al igual que sucede en las novelas británicas, los motivos relacionados con la naturaleza son troncales para los niños-personaje franceses. Los motivos de la familia, la diversión y la religión, no obstante, están menos presentes.

A través de los espacios naturales y el vencimiento de los *Bohémiens*, los niños-personaje de Henri Bosco reivindican el triunfo de la vida libre en la naturaleza y la unión fraternal frente a la represión, la crueldad y el aburrimiento de los personajes adultos y el hogar. Paralelamente, Saint-Exupéry dota a su Principito del acceso a la comprensión de las relaciones humanas a través de los motivos del viaje, los espacios naturales y, sobre todo, la relación con los personajes animales. El niño-personaje lionés abandera los valores humanistas frente a la decadencia e intransigencia del mundo adulto, y se servirá del motivo de la muerte y de la relación con los personajes animales para alcanzar la plenitud en su hogar, junto con su rosa. De este modo, el tratamiento de los motivos analizados en las obras francesas apunta a una mitificación de la infancia al estilo decimonónico: los niños-personaje de Bosco y Saint-Exupéry encuentran la plenitud en el primitivismo, lejos de la civilización y, por ende, se mantienen fuera de la corrupción adulta.

En cuanto a las obras alemanas, observamos una similitud muy sugerente: la ausencia de los motivos de la religión y la muerte y la importancia progresiva que adquiere el motivo de la familia, sobre todo en la novela de Erich Kästner. En ambas novelas hay un rechazo y una denuncia hacia la intolerancia y la violencia, ejercidos por el mundo adulto y la dragona Mahl Zahn. Los niños-personaje se sobreponen a ello a través del conflicto con los personajes adultos (Lotte y Luise impidiendo el matrimonio de su padre con la señora Gerlach) y los motivos de la naturaleza y el personaje limítrofe (Jim Knopf y su relación con los espacios naturales, el semidragón Nepomuk y su mentor

Lukas). De este modo, los niños-personaje alemanes abanderan valores como la unión, la fraternidad y la reclamación del bienestar infantil por encima de los intereses adultos y materiales: Luise y Lotte luchan contra el divorcio y reclaman la unidad familiar; Jim Knopf funda Nuevo Lummerland y crea más espacio para que otros niños vivan ahí en armonía. También se destaca la celebración de la singularidad de Jim Knopf (y de Nepomuk y Tur Tur) frente a la hegemonía racial y conductual de los piratas y los dragones.

En las obras españolas, la familia y la religión son los motivos principales que condicionan el comportamiento y la personalidad de Marcelino y Antoñita: la importancia de los preceptos católicos de la caridad, la bondad, el decoro y la trascendencia que dimanen de la religión y la familia se imponen a motivos como la diversión, el viaje, los espacios naturales y la relación con los personajes animales (es decir, los motivos troncales de las obras británicas y francesas).

Los motivos relacionados con la naturaleza, como también sucede en la novela alemana *Das doppelte Lottchen*, no cobran especial relevancia en los textos españoles; más bien, se convierten en reflejos de la cotidianidad infantil extraliteraria, como las vacaciones o los juegos en el campo con otros niños y/o animales. El mundo adulto, por su parte, no se critica tan ferozmente como en las demás novelas; no obstante, en *Antoñita la fantástica* hay una celebración de la fantasía, la imaginación y la inocencia por encima de la seriedad y la profunda inflexibilidad de los personajes adultos. La pureza y la inocencia de la infancia se reivindican principalmente en la obra de Sánchez-Silva, donde los motivos del personaje limítrofe y la muerte se alinean con el destino trascendental de Marcelino.

En definitiva, podemos concluir que los niños-personaje de nuestro corpus reflejan una serie de ideas y utopías que contrastan con unos valores decadentes, los cuales varían entre obras y países y beben de la tradición literaria nacional y europea. Se observa un factor común que subyace en todos los textos: el niño-personaje como motor del bien y la celebración (o, si se prefiere, *melancolización* o nostalgia) de la infancia como un estado idílico, superior al resto de etapas vitales; sobre todo de la adultez. Este gran elemento compartido se une al crisol de diferencias en materia de asiduidad y significación de los motivos analizados, enriqueciendo el análisis temático.

comparatista y asentando las bases del capítulo de la memoria cultural europea del que nos ocuparemos a continuación.

5. LAS INTERRELACIONES ENTRE EL ANÁLISIS TEMATOLÓGICO Y LOS ESTUDIOS CULTURALES DE MEMORIA

Una vez esclarecidas las conclusiones del análisis temático, llegamos al capítulo dedicado a las interrelaciones entre el análisis literario y los postulados sobre los estudios culturales de memoria. Nuestro objetivo fundamental será estudiar cómo las novelas de nuestro corpus pueden servir como medio para la reflexión de la memoria (*Gedächtnisreflexion* [Erll, 2017]) y para la construcción de la memoria (*Gedächtnisbildung* [Erll, 2017]) en el plano transnacional europeo, con el fin de apreciarlas, si es que nuestra hipótesis se cumple, como lugares de memoria europeos (Nora, 1989). Asimismo, también recuperaremos los preceptos sobre la identidad colectiva europea, trazando un diálogo entre la memoria y la idiosincrasia común en Europa.

Para poner en común estas cuestiones con el análisis temático del niño-personaje, proponemos en primer lugar una exploración de los once motivos de análisis en el plano extraliterario, enmarcándolos en el contexto histórico de las obras y observando qué trascendencia han tenido en la memoria colectiva. Se seguirá, como hasta ahora, un procedimiento comparatista entre países con el fin de mantener el espíritu europeísta transnacional que subyace en toda la presente tesis.

Así pues, hemos dividido el estudio de los motivos en tres bloques, que coinciden en su mayoría con los tres grupos de motivos que hemos estudiado en el análisis temático (situaciones de base, programas descriptivos potenciales y conceptos abstractos). En primer lugar, nos dedicaremos a los espacios (“programas descriptivos potenciales” en la terminología de Pimentel [1993, 2012]): hogares y espacios naturales, los cuales se relacionan con la orfandad (concepto abstracto) y la familia (situación de base). Consideramos necesario establecer estas relaciones entre orfandad, hogar, familia y espacios naturales porque, en cierto modo, así sucedió también en la realidad infantil extraliteraria: hablaremos de las evacuaciones y del drama del *Kindertransport* (que se producía lejos de la familia, mayormente desde el hogar cosmopolita hacia el campo), lo cual originó situaciones de orfandad real y simbólica que, a su vez, desembocaron a menudo en adopciones y situaciones de desarraigo identitario.

Después, las situaciones de base relacionadas con las relaciones entre personajes en nuestro análisis temático ocupan el segundo grupo: el conflicto adulto-infantil y la relación infantil-animal, así como la importancia de la relación con el personaje limítrofe. En este punto nos ocuparemos, entre otras cosas, de la cuestión de la tiranía hacia la infancia en la realidad extraliteraria, centrándonos en la negligencia hacia la niñez, así como en la posible representación de los gobiernos totalitarios a través de ciertos personajes adultos. Por último, en el tercer grupo nos dedicaremos a los conceptos abstractos: diversión, viaje, religión y muerte, donde desgranaremos de qué manera estaban presente estos motivos en el día a día de los niños europeos. Otro aspecto muy importante de este apartado será la cuestión de las propias obras analizadas como fuente de diversión y de educación en las décadas en las que se publicaron.

Finalmente, este cotejo entre las interrelaciones entre texto y contexto son la antesala necesaria para enfrentarnos al último apartado de discusión en la presente tesis: ¿pueden las obras considerarse textos culturales y textos vinculantes? ¿De qué modo forman parte de los engranajes de la memoria cultural europea? ¿Pueden considerarse, en definitiva, lugares de memoria europeos? Para responder a estos interrogantes, evocaremos primeramente el enfoque neohistoricista, un punto de partida con el que pretendemos poner en perspectiva todo el influjo entre obra y contexto que previamente se habrá detallado a lo largo del capítulo. A partir de ahí, continuaremos hilando esas premisas con los argumentos propuestos por Erll (2011a, 2017) y Nora (1989) sobre memoria colectiva y cultural y lugares de memoria.

5.1. Las consecuencias de la orfandad: el abandono del hogar, la exploración del espacio natural y la búsqueda de una familia

En este primer apartado comenzaremos por la orfandad, una situación de base que, en las obras de nuestro corpus, marca el devenir de los niños-personaje al despojarlos de su familia biológica y brindarles un nuevo horizonte en el que construir un relato alternativo de sí mismos. Salvo Antoñita, todos los protagonistas se ven abocados a ello de una forma u otra, viviéndolo de distintas maneras; por ejemplo, recordemos el trauma de los niños-personaje británicos, que quedaron muy afectados tras la pérdida parental. Esta situación de base trae también consigo aspectos como la adopción (Marcelino y Jim

Knopf cuando son bebés; James tras la muerte de sus padres), así como la acogida en el marco de las evacuaciones por la guerra (el caso de los hermanos Pevensie).

Al hilo de esto, y con el fin de establecer un diálogo con el contexto de la época en la que se enmarcan las obras, podemos relacionar la orfandad con otros motivos: la familia (tanto biológica como adoptiva) y los espacios en los que se desarrollan los niños-personaje dentro y fuera de los lazos familiares (el hogar y los espacios naturales). Esto nos permitirá tejer una red de analogías entre el análisis temático y la memoria colectiva y cultural a nivel transnacional entre España, Francia, Reino Unido y Alemania. Para ello, será de suma importancia asentar previamente la contextualización de la realidad extraliteraria.

5.1.1. Las evacuaciones y el *Kindertransport*

La Segunda Guerra Mundial y la Guerra Civil española dejó tras de sí un inmenso número de niños huérfanos a lo largo de toda Europa²⁹⁷. Las causas eran incontables: mientras que muchos de ellos perdieron a sus padres mientras estos luchaban en la guerra, otros vieron cómo sus progenitores eran asesinados o morían de enfermedades o inanición. Además, muchísimos infantes fueron separados de sus familias para intentar ser salvados del conflicto. Este fue, por ejemplo, el caso de los niños alemanes y españoles perseguidos por motivos raciales, religiosos y políticos, así como el de los niños franceses y británicos evacuados por sus respectivos gobiernos para protegerlos de las bombas²⁹⁸. Por lo tanto, la orfandad (real y simbólica, continuando con los términos explorados en el análisis temático) afectó a todos los niños y niñas de una forma u otra, y trajo consigo un trauma colectivo que ha permanecido de diferentes formas en la memoria de cada país.

²⁹⁷ En total, se estima que el número de niños huérfanos se elevó a 13.000.000 (McCardle, 1951).

²⁹⁸ Aquí podemos diferenciar entre la evacuación urgente de niños perseguidos fuera del país (en Alemania hablamos del *Kindertransport*) y la evacuación temporal y coordinada de niños a otras partes del país, como sucedió en Francia y Reino Unido: “Evacuation was a coordinated response to a temporary emergency, while the Kindertransport was a desperate attempt to escape impending genocide” (Timms, 2012, p. 125).

En el caso de España y Alemania, el relato de los niños huérfanos separados de sus familias sigue siendo rescatados hoy día²⁹⁹. En el país germano, se estima que el 82% de los menores de quince años habían abandonado el territorio alemán cuando comenzó la guerra (Kaplan, 1998; Zahra, 2011). Muchas familias judías tuvieron que tomar la decisión de enviar a sus hijos en el marco del llamado *Kindertransport*, un plan de acción a partir de 1938 para enviar a niños judíos hacia otros países, con el fin de intentar ponerlos a salvo. Allí los esperaban familias de acogida, así como albergues y demás hospitales para atenderlos (Göpfert, 1999). De este modo, una gran cantidad de niños viajaron solos a lugares muy lejanos, donde les esperaba un futuro completamente incierto:

Tens of thousands of children boarded trains and ocean-liners on their own, traveling to new families and new lives in Palestine, Britain and the United States. They were met in distant ports by foster parents and social workers, who had their own ideas about how best to help refugee children cope with persecution and separation from their parents. (Zahra, 2011, p. 61).

Además, muchos de los niños judíos que no pudieron ponerse a salvo permanecieron escondidos en sitios diferentes de sus padres, quedando también en una situación de orfandad absoluta (Dwork, 1991)³⁰⁰. El trauma de la separación de los padres biológicos se unía muchas veces al trauma de la posterior separación de la familia adoptiva, y la mayor parte de los niños no volvió a encontrar nunca más a sus progenitores (Wang, 2019). Asimismo, muchos de los niños alemanes huérfanos fueron abandonados a su suerte a partir de 1945 en países como Lituania, acuñándose el término *Wolfskinder* (niños lobo) para ellos. Este fenómeno resulta relativamente poco conocido en Alemania, y su memoria sigue recobrándose paulatinamente en la actualidad (Winterberg, 2012; Demeure, 2015).

²⁹⁹ Las investigaciones sobre los relatos de niños de la época son numerosas y también vienen de distintas partes del mundo, donde muchos tuvieron que exiliarse. Vivencias transmitidas oralmente, biografías y diarios son partes esenciales de la construcción de esta parte de la memoria. Además, también encontramos incontables análisis psicológicos sobre los efectos de la separación y la guerra en los niños. Un punto de partida interesante para explorar la memoria colectiva serían estos trabajos: en Alemania: Helge-Ulrike, 1995; Rapaport, 1997; Valent, 1998; Lavsky, 2017; Grünberg et. al, 2017; Wang, 2019; Dingelmaier, 2021; García, 2022; en España: Alted Vigil, 2003; Pons Prades, 2004; Cenarro, 2013.

³⁰⁰ En los países ocupados posteriormente por Alemania, los niños judíos ya no pudieron subir a los *Kindertransport* para ser enviados a otros países (Curio, 2006).

En España, en el año 1936, el gobierno de la República comenzó la evacuación de niños hacia colonias infantiles, muchas de ellas establecidas en el norte de España. Hacia 1938, ya funcionaban 560 colonias que albergaban a 50.000 niños (Aragüés Estragués, 2015, p. 87), y se hizo un esfuerzo por darles una educación “nueva, unificada y laica” (Crego Navarro, 1989, p. 300). Sin embargo, algunos testimonios³⁰¹ muestran que, a pesar de que *a posteriori* se alabara la buena organización de estas colonias, las experiencias de muchos niños fueron realmente traumáticas debido a la falta de buena alimentación, entretenimiento y correcta educación (Aragüés Estragués, 2015, p. 90), a lo que había que añadir el trauma de la orfandad y la separación familiar. Además de estas colonias situadas en España, se estima que alrededor de 33.000 niños fueron evacuados a diferentes países europeos, y muchos de ellos tuvieron que exiliarse definitivamente después de la guerra (Alted Vigil, 2003).

Sincrónicamente, en Reino Unido y Francia también se ordenó la evacuación de niños entre 1939 y 1945. Las ciudades no eran un lugar seguro debido a los bombardeos, por lo que los gobiernos trazaron un plan para enviar a los ciudadanos de entre 0 y 16 años al campo, donde les esperarían casas y familias de acogida. En el país británico, las evacuaciones se hicieron en el marco de la operación Pied Piper (Talley, 2013, 2022), un sistema que movilizó a 3,5 millones de niños³⁰². En Francia, las evacuaciones infantiles no recibieron una nomenclatura concreta. Muchas de estas evacuaciones agrupadas e improvisadas en el país galo requirieron de una reutilización de las estructuras ya existentes de las colonias de verano en el campo (Downs, 2011; Devigne, 2014). A pesar de que en Francia y Reino Unido se realizara más o menos el mismo tipo de evacuación, hubo diferencias significativas a nivel de trauma colectivo por razones sociales y culturales (Downs, 2011, p. 418), lo cual afectó distintamente a la memoria de cada país. Esto lo explicaremos en detalle a continuación.

³⁰¹ Este es el caso de Primitiva Francés Casanova, cuyo testimonio ha sido recogido por Aragüés Estragués en su estudio y entrevistas (2015).

³⁰² Como vimos en nuestro análisis temático, este hecho se evidencia explícitamente en *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, ya que los hermanos Pevensie son enviados al comienzo de la historia a la casa del Profesor, en el campo, a causa de los bombardeos en su ciudad. Retomaremos este punto más adelante en este capítulo.

5.1.2. Intersecciones entre orfandad, hogar y espacios naturales

Como vemos, la orfandad –real y simbólica– fue una situación traumática que dejó a miles de niños desamparados en Francia, Reino Unido, Alemania y España. Como es evidente, en contraste con los niños-personaje estudiados en el análisis temático (especialmente los franceses, atravesados por una concepción más romántica, como es el caso del Principito), estos huérfanos extraliterarios no podían sobrevivir por sí mismos, y tuvieron que ser acogidos o (re)adoptados después de las evacuaciones y del *Kindertransport*, como veremos también posteriormente. Sin embargo, podríamos destacar una intersección entre texto y contexto: al igual que su representación literaria, el huérfano sigue constituyendo la Otredad, tanto a nivel histórico como a nivel de la memoria colectiva. Es decir, en un primer momento, a los niños huérfanos de cada país se les clasificó según su pertenencia a un determinado grupo, bien sea por motivos raciales, religiosos o políticos y, a partir de ahí, se les aplicó un mecanismo determinado para asegurar su supervivencia (*Kindertransport*, evacuaciones).

De este modo, a ojos del resto de la sociedad, el infante huérfano que se encontraba lejos de sus padres (por muerte o por separación) no formaba parte de un núcleo familiar, ni pertenecía a un hogar, ni tenía un pasado arraigado; ni siquiera podía asegurarse un futuro. Al convertirse en huérfanos, estos niños pasaron a representar *lo otro*, lo extraño, lo no deseable, lo problemático –contrariamente a aquellos que no fueron huérfanos y que, por ello, sí cumplían con los parámetros establecidos por la sociedad, sobre todo en términos educativos. Y esta concepción, como vemos, cala en los relatos actuales de la memoria.

Además de ello, el sentimiento de desarraigo que emana de la orfandad real y simbólica también se relaciona con el hogar, tanto en las obras estudiadas como en la realidad extraliteraria. Tal y como lo entendemos en esta tesis, el hogar representa aquel espacio (*programa descriptivo potencial*, en palabras de Pimentel) en el que el niño vive con su familia, crece, experimenta y se desarrolla; fuera de nuestro análisis temático, se añade la carga simbólica y emocional que conlleva la palabra *hogar* en términos culturales y sociales. En el marco de las evacuaciones y del *Kindertransport*, el alejamiento del hogar por parte de los niños fue un requerimiento básico y necesario que tenía un único fin: la supervivencia. El bombardeo de las ciudades suponía un peligro

constante para la integridad infantil, por lo que la ruralidad, especialmente en España, Francia y Reino Unido, cobró mucha importancia. El hogar familiar, que se suponía seguro para la infancia, ya no lo era más; en su lugar, el espacio natural fue la alternativa más sólida. En este sentido, el alejamiento del hogar trajo consigo una falta de seguridad y, como mencionábamos antes, un sentimiento de desarraigo que se interrelacionaba con el estatus de huérfano.

En España, en el seno de las evacuaciones orquestadas por la República, algunos destinos también incluían familias de acogida en el campo. Aquí también se encuentran disparidad de voces y experiencias; algunos niños evacuados, no obstante, encontraron respaldo y cariño en pueblos, tanto de familias pobres como adineradas (Aragüés Estragués, 2015, p. 91). Estas memorias todavía siguen rescatándose hoy día. En el caso de Alemania, mucho se ha indagado sobre la memoria de los niños evacuados en el marco de los *Kindertransport* (Craig-Norton, 2019; Williams, Niven y Niven, 2023), con especial énfasis en aquellos que huyeron a Reino Unido y luego contaron, ya de adultos, sus experiencias y testimonios a través de distintas formas literarias y no literarias (Allard, 2023). Esto forma parte esencial de la memoria cultural de aquella época, y también tiene mucha importancia en la actualidad.

En las obras españolas y alemanas de nuestro corpus, el estatus de huérfano/a es un estado *no deseable*, y se intenta buscar una solución rápida a través de la adopción. Sin embargo, la familia biológica sigue siendo muy importante: los monjes tratan de encontrar a la madre de Marcelino por todos los medios; Jim Knopf se pregunta, a medida que avanza la historia, dónde están sus padres biológicos; Luise y Lotte se obsesionan con juntar a su familia; y, en el caso de Antoñita, el motivo de la orfandad no forma parte de la cotidianidad de la protagonista. Además, Marcelino y Jim Knopf son señalados como *el otro* por su familia adoptiva (a pesar de que los acojan con naturalidad y cariño). Por lo tanto, el mensaje es claro: reencontrarse con la familia biológica importa, y mucho.

Por otro lado, y centrándonos ahora en el marco de la memoria de las evacuaciones de Reino Unido y Francia, se observa una diferencia muy llamativa al respecto, como ya adelantamos anteriormente: en el país británico, la separación del hogar y la familia, así como la vida en el campo, han tenido mucha más trascendencia en la memoria cultural que en tierras galas. Esto se debería a varios condicionantes. Según Laura Lee Downs

(2006, 2011), mientras que este proceso pudo verse en Francia como algo relativamente natural, inscrito en la “longue tradition des classes populaires vers les campagnes françaises” (2006, p. 59), en Reino Unido ya hacía tiempo que la clase obrera estaba totalmente urbanizada y desconectada del campo³⁰³. Era muy habitual que los niños franceses pasaran largas temporadas fuera de su casa, algo que no sucedía en el país británico:

En l’absence de toute structure d’accueil (patronages et colonies de vacances), l’enfant des classes populaires [britanniques] n’avait jamais pris l’habitude de quitter ses parents pendant l’été pour aller à la campagne, au pays “natal” ou en colonie de vacances. Ainsi, l’évacuation d’environ six cent soixante-treize mille enfants des classes populaires vers une campagne anglaise peuplée de gens plutôt aisés fut ressentie par les enfants et les familles d’accueil comme un choc. Nombre de psychologues et d’assistantes sociales affirmèrent que cette séparation abrupte des enfants prolétaires de leurs familles, et surtout de leurs mères, allait provoquer une vague de délinquance juvénile parmi les jeunes évacués “déracinés”. En France, les longs séjours estivaux des enfants à la campagne furent appréciés justement à cause de cette séparation – l’enfant ne reste plus “dans les jupes de sa mère”; il devient plus débrouillard, plus autonome, et il trouve (en colonie collective, au moins) les conditions nécessaires pour sa socialisation en groupe de pairs. Depuis longtemps, l’éloignement de l’enfant prolétaire de sa famille avait été valorisé en France comme partie intégrante de son éducation. (Downs, 2006, pp. 59-60).

Además, los psicólogos británicos miraban con recelo y preocupación las posibles consecuencias de la separación de los niños con su madre, lo cual no se planteaba para nada en Francia³⁰⁴.

Volviendo a nuestro análisis temático, resulta llamativo comprobar que los niños-personaje británicos son los más afectados por la separación (especialmente Edmund y James), mientras que, en las obras francesas, la orfandad simbólica y la

³⁰³ Según la autora, esto sucedió principalmente a raíz de la Revolución industrial.

³⁰⁴ Ciertamente, esta concepción tenía mucha influencia freudiana en Reino Unido, algo que no había calado en Francia (Downs, 2011, p. 423).

separación parental no tienen un componente especialmente trágico o traumático para el desarrollo de los protagonistas³⁰⁵. En primer lugar, y continuando con la tradición literaria británica –mucho más focalizada en perfilar protagonistas huérfanos para denunciar la situación infantil, ya desde tiempos de Dickens–, Lewis se encarga de señalar explícitamente al comienzo de su novela la razón por la que los hermanos Pevensie abandonan el hogar y se trasladan al campo: tienen que ser evacuados de los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial. Aunque se trate de una mención relativamente breve al comienzo de la obra, lo cierto es que es suficiente para situar la historia “as part of the ongoing problem of war: dislocation and trauma” (Norris, 2012, p. 76) y, por lo tanto, es el detonante de la narrativa; especialmente, de la situación problemática de Edmund. Asimismo, ciertas investigaciones sugieren que Lewis se inspiró en algunos adolescentes evacuados con los que tuvo contacto en The Klins, su hogar desde 1930 hasta 1963 (Beckmann, 2016).

De este modo, el trauma de la separación parental (la orfandad simbólica, en nuestros términos), provocado por los estragos de la guerra, se encuentra latente en toda la novela de Lewis. La académica Nanette Norris (2012) va más allá y argumenta que, además de plasmar la situación de las evacuaciones, Lewis perfila en toda la novela un entramado que evidencia los traumas de la Segunda Guerra Mundial: “The life-and-death problems of the land of Narnia are, in the end, remarkably similar to those of real world” (p. 86). La tiranía de la Bruja Blanca, similar a la tiranía hitleriana, así como la evacuación que realizan los propios señores Beaver con los Pevensie cuando estos llegan por primera vez a Narnia, serían puntos clave en esta argumentación. Además, Norris subraya los valores reivindicados a lo largo de la novela, que entrarían en consonancia con aquellos propios de la época prebélica en Reino Unido: honor, deber y ausencia de miedo ante el enemigo (2012, p. 86). Por lo tanto, los guiños bélicos en *The Lion, the Witch, and the Wardrobe* no se concentrarían únicamente en la evacuación de los hermanos Pevensie (y en su propia su preconcepción literaria), sino que toda la novela en sí constituiría una ventana simbólica al conflicto y sus estragos.

³⁰⁵ No queremos decir con ello que las evacuaciones y la situación infantil de la época influenciaran directamente (o fueran el único factor influyente) en el desarrollo de la orfandad en las obras analizadas. No obstante, la reflexión en torno a estos paralelismos resulta muy interesante cuando se localizan las novelas en su época y se observan los flujos temáticos entre texto y contexto.

Por otra parte, y retomando las conexiones entre la representación del hogar y el espacio natural y la memoria colectiva en las obras británicas y francesas, es preciso recordar que el segundo niño-personaje británico más afectado por la orfandad es James. Al igual que Edmund en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, el protagonista de Dahl termina superando el trauma de la pérdida parental a través de su viaje en el melocotón y su relación con los insectos; el mundo natural se alza así como el escenario necesario para el crecimiento y el desarrollo en la obra. No obstante, como destacamos en el análisis temático, James termina viviendo en el centro de Nueva York, donde coloca el hueso del melocotón, convertido en su nuevo hogar. Ahí, en Estados Unidos, le espera una nueva vida llena de retos e ilusiones.

Los espacios naturales, por lo tanto, son muy importantes para los niños-personaje británicos porque les proporcionan obstáculos necesarios para encontrar la maduración, superar el trauma de la orfandad y obtener un futuro próspero. Sin embargo, la influencia de la ciudad sigue estando presente (James y los hermanos Pevensie), así como la vuelta a la misma (James). Es aquí donde señalamos la principal diferencia con los niños-personaje franceses: los protagonistas de Saint-Exupéry y Bosco *pertenecen* y crecen en esos espacios naturales, y no hay rastro de ciudades o de urbes cosmopolitas en los relatos. Los niños-personaje británicos tienen que explorar el entorno natural y, en última instancia, dominarlo³⁰⁶. Los niños-personaje franceses, por su parte, se sienten mucho más conectados con la naturaleza a nivel emocional.

En el marco de la memoria cultural actual en Francia y Reino Unido, podemos destacar que los episodios de evacuación siguen teniendo un peso muy importante en el país británico (Mawson, 2016)³⁰⁷, mientras que en el país galo tiende a recordarse de una manera más liviana, o no se le da tanta importancia (Downs, 2011; Dodd, 2013). Sin embargo, lo cierto es que se trata de relatos que todavía no han sido investigados en

³⁰⁶ En la realidad extraliteraria, muchos de los niños británicos evacuados exploraban y habitaban por primera vez el campo, lejos de la ciudad; no estaban acostumbrados a ello, contrariamente a los franceses. A pesar de la separación parental, la *nueva vida* en el campo significó para muchos de ellos un nuevo descubrimiento: “For many children it was the beginning of a great adventure in the countryside which was often something unfamiliar to many of these urban children, and thus something really exciting for them. This is one of the things which could be generally perceived as a positive side of evacuations - that children got the chance to discover a totally different way of life from the one which they lived in cities, which meant that they were offered a unique opportunity to learn new things” (Navráliová, 2015, p. 19).

³⁰⁷ Aunque, como es natural, no todos los supervivientes lo recuerdan como una experiencia traumática. Muchos de ellos vivieron muy bien con sus familias de acogida y ni siquiera recuerdan las noticias de guerra. Véase Oeste, 2017 para profundizar en la memoria británica sobre la evacuación.

profundidad y muchos supervivientes, sobre todo en Francia, denuncian que el relato oficial ha silenciado muchas de las memorias orales (Dodd, 2022).

De este modo, podemos observar cómo la representación de la orfandad entra en diálogo con la tradición literaria de cada país, la situación de la infancia en la época de (post)guerra y, sobre todo, con la memoria colectiva de aquellos años, que también tiene su eco en la actualidad. En materia de literatura infantil británica, vimos que la orfandad ya era un motivo muy presente durante el siglo XIX, y que sigue siendo sumamente importante en las obras de nuestro corpus. En este contexto, además, es interesante observar la importancia que se le dio a las evacuaciones para la construcción de la memoria colectiva en época de posguerra, aunque los testimonios varíen mucho a nivel individual. En la literatura infantil francesa no hay tantos antecedentes de niños-personaje huérfanos, y la orfandad no adquiere tantas connotaciones negativas en los textos analizados.

En el marco de la memoria, constatamos que todavía queda mucho trabajo por hacer para recuperar esos relatos; por lo tanto, es una parte de la memoria a la que no se le ha dado tanta importancia en el país galo. Finalmente, la orfandad ha sido una pieza clave para la edificación de la memoria en España y Alemania, evidenciando traumas colectivos que han ido alzándose desde distintas partes del mundo y que, como veremos a continuación, se entrelazan con la adopción y la importancia de la familia, algo que también resulta muy trascendental en las novelas españolas y alemanas de nuestro corpus.

5.1.3. Adopciones y familia: desarraigo y pertenencia

Uno de los escenarios que suelen desencadenarse a partir de la situación de base de la orfandad en nuestro análisis es, en efecto, la adopción, como sucede en el caso de Jim Knopf y Marcelino. Al hilo de esto, podemos recalcar que la adopción fue un tema muy importante en los años de posguerra en Alemania y España, debido al gran número de huérfanos que trajo consigo la guerra. En el país germano, estudios recientes nos han permitido descubrir las “preferencias” de muchas familias adoptantes a partir de 1945, que nada tienen que ver con el aspecto físico de Jim Knopf:

Wünsche in Bezug auf das Aussehen des Kindes sind in den Nachkriegsjahren noch deutlich an der Rassenideologie des Faschismus orientiert (z.B. blonde Haare und blaue Augen des Kindes bei 47% der Adoptiveltern). Während nach dem Krieg das Adoptivkind deutscher Herkunft sein soll, aber die meisten Adoptivkinder Mischlingskinder sind oder einen Besatzungssoldaten als biologischen Vater haben. (Kirsch, 2014, p. 122).

Este es, precisamente, una de las razones por las que defendemos en esta tesis el valor que adquieren las características físicas de Jim Knopf en su obra: en medio de una herencia cultural tan homogéneamente férrea, como la que dejó tras de sí el nazismo, el color de piel de Jim Knopf no solamente reivindica la diferencia, sino que la celebra y desafía la uniformidad del resto de los personajes humanos de su alrededor³⁰⁸.

En este sentido, la investigación de Julia Voss (2009) sobre la aproximación entre las teorías de Charles Darwin sobre Jeremy Button³⁰⁹ y su relación en la composición del personaje de Jim Knopf resulta brillante. Voss sostiene que *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* es una obra llena de alusiones a la época nacionalsocialista, y que uno de los objetivos de Michael Ende era, precisamente, dismantelar el artefacto ideológico del nazismo a través de dichos paralelismos. Por lo tanto, el niño-personaje Jim Knopf cobró un significado extraordinario en la literatura infantil del periodo de posguerra en Alemania. Asimismo, el candor y el cariño que profesan los habitantes de Lummerland hacia el protagonista también contrasta con la desconfianza de muchos adoptantes hacia niños huérfanos de otras etnias durante la época posbélica.

Paralelamente, y centrándonos ahora en la adopción de niños huérfanos en España, podemos comenzar señalando que la adopción de estos menores, provenientes

³⁰⁸ Naturalmente, esto no invalida las críticas hacia ciertos comentarios vertidos en la obra, como aquellos que sugieren que Jim no debe lavarse tanto debido a su color de piel. Véase Drerup, 2023 para explorar más sobre estas objeciones.

³⁰⁹ Jeremy Button fue un niño indígena procedente del archipiélago Tierra de Fuego (Chile) que vivió en el siglo XIX. Hacia 1830 fue enviado a Inglaterra para que aprendiera inglés y se empapara de las costumbres europeas. Después de un tiempo, lo enviaron a su país de vuelta en una embarcación llamada HMS Beagle; ahí fue cuando coincidió con Charles Darwin. El naturalista inglés observó la llegada de Jeremy a su tierra, donde se reencontró con su familia y pronto volvió a vestir su atuendo habitual. Este episodio en la vida de Darwin fue clave para el posterior desarrollo de sus tesis en *El origen de las especies* (1859): no hay jerarquías de razas en el ser humano. Todas las diferencias entre individuos o grupos son el resultado de la selección natural y la adaptación al entorno, no de la existencia de razas ni de la superioridad de unas sobre otras.

tanto de familias republicanas como de familias sublevadas, se llevó a cabo de diversas formas³¹⁰. En primer lugar, el régimen franquista estableció los llamados hogares de Auxilio Social, donde eran internados los hijos de los republicanos asesinados o encarcelados. Estos lugares estaban regentados por curas y monjas, y los recuerdos que guardan algunas personas que vivieron allí resultan estremecedores: represalias, escasez y demás penurias estaban a la orden del día (Pons Prades, 2004)³¹¹.

Por otro lado, también existió el robo de bebés a familias republicanas para entregárselos a familias pudientes y afines al régimen³¹² con el fin de educar a los niños en el catolicismo y el amor a la patria. En nuestro análisis temático, Marcelino es un bebé huérfano que no conoce sus orígenes; es, precisamente, la situación de base de la orfandad lo que lo conduce al desarraigo y, en última instancia, a la adopción. Pero la adopción de Marcelino no es una adopción cualquiera: su familia de acogida es un grupo de franciscanos que lo convierten al catolicismo por medio del bautismo y que se encargan de su educación religiosa. Paralelamente, la importancia de la familia como motor educativo y católico también encaja con la ausencia de orfandad en *Antoñita la fantástica*, pues la protagonista ya proviene de una familia pudiente y católica; su educación como niña *de bien* (así como futura madre y ama de casa) está asegurada para el Estado.

En este respecto, es importante señalar aquí la diferencia entre niños-personaje y niñas-personaje en las obras alemanas y españolas, lo cual también tiene que ver con el sexo de los potenciales lectores. Luise, Lotte y Antoñita sí encajan con los estándares de sus sociedades en cuestión de clase y raza, al contrario que Marcelino y Jim Knopf. En la obra de Casas y Kästner, las tres niñas acaban en el seno de una familia unida que les proporcionan todo lo que necesitan. Esto tiene que ver, en primer lugar, con la educación de las niñas de la época y lo que se esperaba de ellas cuando crecieran, algo que se relaciona estrechamente con las lecturas femeninas y los arquetipos que se creaban para ellas: futuras mujeres, madres y amas de casa. Por lo tanto, las lecturas dedicadas a niñas

³¹⁰ Cabe recordar que la dictadura reclamó la vuelta de los niños republicanos evacuados en el extranjero cuando terminó la guerra civil.

³¹¹ Los documentales *Els nens perduts del franquisme* y *Els internats de la por* (2002), dirigidos por Montserrat Armengou y Ricard Belis, se centran en estos temas.

³¹² Véase Mancho de la Iglesia y Marta Lazo, 2021, para profundizar en el tema de los niños robados durante y después de la guerra civil en España.

eran, por lo general, significativamente más delicadas y menos perturbadoras. En España, esto se ve condicionado por la censura, pues las obras infantiles se veían atravesadas por los parámetros religiosos y morales que debían cumplir todas las lecturas educativas y ociosas dirigidas a niños y niñas (por separado y conjuntamente).

Por otra parte, en el caso de la adopción en los niños-personaje británicos y franceses, observamos también la importancia última que se le otorga a la familia y a lo que podemos llamar como “compañía de iguales”. Por ejemplo, para James la adopción es un trauma que se suma a la condición de huérfano, ya que sus adoptantes no se comportan bien con él; sin embargo, después encuentra a sus amigos insectos, que actúan como miembros de una familia para él. En el caso de los Pevensie, la restauración de lazos familiares resulta muy importante para el bienestar de los niños-personaje. Por último, la novela de Bosco finaliza con la adopción de Gatz por parte de la familia de Pascalet, por lo que también observamos esa “compañía de iguales” que mencionábamos en lo referente al texto de Dahl. Así pues, encontrar un espacio seguro, tanto entre miembros familiares como entre miembros que cumplen funciones familiares, es de suma importancia para los niños-personaje de las novelas de Bosco, Lewis y Dahl.

La unión de la familia biológica y la importancia de la figura materna

Como hemos comprobado en el análisis temático, la familia y la orfandad son dos motivos que se interrelacionan entre sí en las obras del corpus y que afectan de diferentes maneras a los niños-personaje. Ciertamente, esto también ocurre cuando hablamos de la memoria, pues tanto la orfandad como la familia se erigen como elementos troncales para la construcción de estos relatos. Buena parte de nuestra herencia dialógica se recupera, en efecto, a través de los relatos intergeneracionales familiares, que conforman una parte muy potente de la memoria colectiva.

Para profundizar en el lugar de la familia en la memoria cultural es necesario tener en cuenta la fortificación del propio concepto “familia” en la sociedad europea posbélica: “Europe was made up of societies in which nuclear families were considered the cornerstones” (Venken y Röger, 2015, p. 205). En la Alemania occidental, por ejemplo, encontramos la siguiente situación:

Laws aimed at protecting the family ultimately protected and preserved much else – patriarchal authority; women’s economic dependence on men; the ideological elevation of motherhood; pronatalist sentiments; and the normative conception of the “family” as an ahistorical social unit transcending class divisions. (Moeller, 1989, p. 139).

Este último aspecto relacionado con la familia como unidad social también estaba férreamente anclado en las políticas de la dictadura franquista en España, para las que la familia era una “célula básica” (Martínez Cuesta, 2017, p. 152) sostenida por la autoridad patriarcal. Además, los niños ocupaban un papel central en la familia, pues eran concebidos como la promesa de un futuro mejor.

En Francia, la intervención estatal en la familia y en la educación de los niños era visto como algo natural y positivo, mientras que Reino Unido, siguiendo una tónica de corte más liberal, concebía la intervención del Estado como una amenaza a la libertad individual (Downs, 2011, p. 438). No obstante, estas políticas comenzaron a cambiar a raíz de la evacuación de los niños, ya que fue el Estado el que tuvo que intervenir y el que, más adelante, también tuvo que ocuparse de aquellos niños desamparados (Downs, 2006). Por lo tanto, después de la guerra, la defensa del concepto de familia resultó fortalecido, algo que influyó social y culturalmente en cada país.

Por otra parte, es importante subrayar que, para quienes fueron niños durante la Segunda Guerra Mundial y la guerra civil, la familia se erigió como su principal punto de referencia para la construcción de la memoria en aquellos años. En España, donde la sociedad quedó dividida en dos bandos, la recuperación y la reivindicación de los relatos familiares todavía están siendo recuperados, pues “no solo tienen un gran peso a nivel personal e individual, sino que pueden aportar mucho al discurso histórico y a la memoria colectiva” (Suárez Vega, 2018, p. 289). Para los niños alemanes, de igual manera, es el recuerdo de lo que vivió cada uno de los miembros de su familia aquello que condiciona su manera de pensar el Holocausto. Por lo tanto, no solo es imposible desvincular el

trauma de la pérdida familiar de la memoria, sino que las memorias familiares se configuran como una parte indispensable de la memoria colectiva³¹³.

En nuestro análisis temático hemos podido comprobar cómo la familia biológica afecta, en mayor o menor medida, al comportamiento y personalidad de los niños-personaje (excepto al Principito). Por ejemplo, es interesante ver que la familia cobra mucho protagonismo en las obras españolas. En las obras de Casas y Sánchez-Silva, la presencia de la familia biológica es necesaria y deseable para los protagonistas. Recordemos los roles marcados de los padres de Antoñita: padre ausente y madre más volcada en el cuidado de Antoñita. La familia representa en el texto una unidad patriarcal indivisible, encargada de la manutención de los niños y de la transmisión de valores. En la realidad extraliteraria, como ya mencionamos antes, la familia en la sociedad española era vista como el pilar fundamental de la patria: maternidad, matrimonio y hogar son unidades que debían ir de la mano (González Pérez, 2009, p. 97), algo que también cala en la obra de Casas, así como en la memoria colectiva de esos años en España.

Otra de las obras en las que la familia cobra mucha importancia es *Das doppelte Lottchen*. La concepción de la familia como una unidad social indivisible, como mencionamos antes, fue de suma importancia en la Alemania posbélica, tanto en la parte occidental como en la oriental. Kästner fue un paso más allá entre sus coetáneos y quiso tratar un tema delicado: la separación de los padres y los estragos negativos en los niños³¹⁴, lo cual le costó que el sector educativo más conservador calificara su libro como “no recomendable” (Pasuch, 2023, p. 214; Kordon, 1998, p. 238). No obstante, y siguiendo con la tradición literaria alemana hasta la década de los cuarenta, Kästner plantea un final feliz en la obra (Steinlein, 2008; Škvorc, 2018; Pasuch, 2023) en el que la unión de los lazos familiares y la reconstrucción del hogar es *lo ideal* para el bienestar de las niñas-personaje, creencia que también subyace en *Antoñita la fantástica*.

³¹³ Para profundizar más en la tematización de la familia en los estudios culturales de la memoria, véase Erll, 2011b.

³¹⁴ Sin embargo, debemos señalar que Kästner también señaló en otra ocasión que hubo niños que sufrieron porque sus padres no se separaron (Pasuch, 2023, p. 215).

Por otro lado, es prominente la importancia de la figura materna en prácticamente todas las obras analizadas del corpus. En Europa occidental, la maternidad fue un tema muy importante durante la época posbélica:

In the years that immediately followed World War II, the ideology of patriotic motherhood seemed to have reached its apogee. The trend toward young marriages and large families that was known as the “baby boom” affirmed life and hope after the death and despair of the war years. (Allen, 2005, p. 209).

Como pudimos comprobar en el análisis temático, la maternidad y la importancia de la presencia materna en la vida de los niños-personaje, derivado del motivo de la orfandad y la familia, cobra mucha importancia. Para Marcelino, el reencuentro con su madre se convierte en una obsesión; para Luise y Lotte, la novia de su padre representa una amenaza, puesto que ellas *ya tienen una madre*, y es un puesto que nadie más puede ocupar.

En otras obras en las que hay una sustitución maternal, vemos distintas actitudes por parte de los niños-personaje. Por ejemplo, puede observarse la reacción negativa de Edmund ante el nuevo rol maternal de su hermana Susan, mientras que Jim Knopf, por su parte, quiere mucho a la señora Waas. No obstante, cuando el protagonista de Ende descubre que esta no es su madre biológica, también se siente atraído por conocer cuáles son auténticas raíces. Contrariamente a la señora Waas, que desempeña el papel de buena madre, las tías de James son crueles, y representan todo lo contrario de lo que una buena madre debía hacer. Cuando James está en el melocotón, el personaje que adopta el papel maternal es la Mariquita (aunque el resto de los insectos también funcionan como esa colectividad familiar que el protagonista necesita para sentirse seguro).

La figura maternal es menos identificable en las obras francesas, pero también se encuentra presente de formas más sucintas. Tía Martine, por ejemplo, ejerce en *L'Enfant et la Rivière* un papel maternal cuando los padres de Pascalet están ausentes, y es la primera que acoge a Gatzó antes de tomar la decisión de adoptarlo definitivamente. Hyacinthe, por su parte, también implora desesperadamente la llegada de sus padres adoptivos, pues, al abandonarla, la dejaron con una señora que la trataba mal y de la que tenía que huir.

Por lo tanto, en los relatos analizados se lanza el mensaje de que la presencia materna es necesaria y siempre positiva para los niños-personaje. La maternidad y las cualidades adheridas a ella se destacan siempre en términos biológicos e idealizados, y el mensaje es claro: lo deseable para los niños es estar cerca de su madre biológica.

5.2. El conflicto con el mundo adulto y la relación con el mundo animal: los niños, la esperanza del futuro

Una de las conclusiones más interesantes de nuestro análisis temático versa sobre el niño-personaje como símbolo del bien en las obras, así como la celebración de la infancia como una etapa que, *per se*, debería de ser idílica. En los textos analizados, los niños-personaje vencen a la *aetonnormatividad*, y los valores de la infancia se imponen a la crueldad, la intransigencia y, en definitiva, a la edad adulta, precursora de la mayoría de los males representados en los textos. En el plano extraliterario, sin embargo, los niños no gozaban de ninguna agencia, y el conflicto intergeneracional marcó las experiencias y la memoria de aquellos que crecieron durante y después del conflicto bélico.

A partir de la década de 1940, los menores supervivientes –huérfanos o no– heredaron los estragos de una guerra que había dejado al continente europeo en ruinas. Muchos de estos niños, además, tuvieron que enfrentarse a comportamientos y actitudes adultas de dudosa humanidad. En Alemania, los niños judíos que volvieron al país se encontraron con una sociedad en la que, en realidad, nadie atendía su profunda necesidad emocional de procesar y lamentar las pérdidas que habían sufrido (Durst, 2010, p. 307)³¹⁵. Otros tantos se toparon con un entorno profundamente hostil y antisemita que echó por tierra cualquier esperanza de sentirse acogidos amistosamente, también en relación con la familia biológica:

Viele Kinder mußten begreifen, dass sie ihre Familie für immer verloren hatten. Manche mußten sich von liebevollen Versorgern trennen, um mit ihren biologischen Eltern zu leben, die ihnen fremd waren. In anderen Fällen waren die zurückgekehrten Eltern nicht mehr die, auf die die Kinder gehofft hatten: Sie

³¹⁵ Para seguir explorando sobre los estragos psicológicos que sufrieron los niños supervivientes de la persecución nazi, consúltase Grünberg y Markert, 2017.

hatten sich verändert, lebten manchmal mit fremden Partnern. (Valent, 1998, p. 759).

En España, por otro lado, los adultos más radicales, profundamente politizados y absorbidos por la polarización y el odio, no eran capaces de ver a los niños como seres inocentes e individuales. Para muchos, los niños también debían forzosamente de pertenecer a un grupo político – al *otro grupo* político. Por ejemplo, esto fue lo que vivieron muchos niños de padres republicanos en España: “terminada la guerra, volvieron con sus madres a sus casas, para encontrarse con el odio enconado de sus convecinos que no distinguió entre niños y adultos” (Aragüés Estragués, 2015, p. 80). De este modo, aspectos como la política y la intransigencia condicionaron la vida de los niños (independientemente de sus raíces familiares), y debían adaptarse a la dictadura lo más rápido posible.

5.2.1. La tiranía hacia la infancia y los gobiernos totalitarios, principales amenazas

Al igual que en las obras analizadas, el poder en la sociedad europea de mediados del siglo XX seguía en manos del mundo adulto, responsable del comienzo y desarrollo de las guerras, genocidios y regímenes tiránicos que se alzaron en el continente. Los niños no disfrutaban de leyes exhaustivas que los ampararan en todos los ámbitos, a pesar de que, a nivel político y social, existiera la convicción de que los más pequeños representaban la prosperidad de los países europeos. Esta convicción, perteneciente al sistema de valores del mundo adulto, se tradujo en una responsabilidad obligada hacia la infancia, ya que los niños, en general, debían recibir la mejor educación posible y acoplarse debidamente dentro de los límites de la sociedad.

a) La negligencia hacia los derechos y particularidades de los niños

En las novelas de nuestro corpus constatamos una predisposición por dignificar los sentimientos y particularidades del mundo de los protagonistas frente al de los adultos a través del conflicto adulto-infantil y su resolución. Y esto, como vimos, opera en varios niveles: en un nivel más *laxo* (indiferencia, burlas, prohibiciones), y en un nivel mucho

más agresivo (enfrentamiento, atentado físico). En este punto, podemos preguntarnos sobre la relación entre estas representaciones literarias y la memoria cultural de la época en cada país.

En primer lugar, en *Antoñita la fantástica* y en *Das doppelte Lottchen*, las niñas-personaje crecen ajenas a aquello que dificulta la realidad del mundo adulto. Aun así, ellas son capaces de observar las dificultades cotidianas, y, a pesar de que no haya alusiones directas al contexto político de la época, las niñas-personaje saben que la situación es, en general, difícil y precaria a través de reacciones, comentarios y expresiones de los personajes adultos que las rodean. No obstante, estos personajes adultos no explican a las protagonistas qué sucede o qué ha sucedido (posibles dificultades económicas, divorcio, dictadura), a pesar de que los acontecimientos negativos también afectan a la vida de las niñas-personaje, especialmente de Luise y Lotte.

En *Antoñita la fantástica*, esta ocultación de la realidad se traslada, a su vez, en acusaciones: Antoñita vive ajena a los problemas *de verdad* y utiliza constantemente la fantasía. Más allá de los confines literarios, y a medida que el éxito de la novela de Casas fue aumentando considerablemente, el modelo arquetipal de Antoñita –niña pequeña recurrente que utiliza la imaginación para evadirse de la realidad– caló en la cultura española de posguerra. Expresiones como “pareces Antoñita la fantástica” comenzaron a ganar terreno en la memoria popular (Rico Gómez, 2024, p. 92)³¹⁶, algo que hoy día aún se recuerda. La otra cara de la moneda la encontramos en *Das doppelte Lottchen*, donde los personajes adultos no recriminan a las niñas-personaje vivir ajenas a la realidad, pero sí les ocultan deliberadamente la realidad del divorcio y la separación familiar. La falta de apertura para abordar de manera clara y natural los problemas con los niños, especialmente si son problemas que les conciernen a ellos, sería una de las críticas más evidentes que Kästner plantea en su obra (Pasuch, 2023, p. 215).

³¹⁶ Otras obras situadas en la época de posguerra también se hicieron eco de la popularidad del personaje de Antoñita. Este es el caso de la obra teatral *Los niños perdidos* (2005), de Laia Ripoll, que cuenta la historia de unos niños huérfanos que viven en uno de los hospicios del Auxilio Social. En una escena en la que los protagonistas están jugando e imaginándose que comen, uno de ellos, Marqués, afirma haber sentido el sabor de la comida. Ante esto, Lázaro le espeta lo siguiente: “Porque eres como Antoñita la fantástica y tienes mucha imaginación” (Ripoll, 2014, p. 19). Para profundizar más acerca de las referencias a la novela de Casas y otras alusiones contextuales en la obra de Ripoll, véase Avilés Diz, 2012.

Por otra parte, en lo que respecta a peligros y ataques más sustanciosos para la infancia, la representación de los *Bohémiens* en *L'Enfant et la Rivière* no es tampoco casual. Como mencionamos en apartados anteriores de este capítulo, los niños franceses estaban acostumbrados a pasar largas temporadas en el campo, y muchas veces lo hacían alejados de sus familias. La ruralidad era un asunto muy importante en la Francia del siglo XX, y condicionaba en gran medida la vida de los más pequeños. Los *Bohémiens*, en palabras del propio Henri Bosco, representarían un peligro real para los niños franceses: “Les êtres menaçants et inquiétants sont les Caraques (les Gitans) dont on voit encore des quantités en Provence! Ces gens-là volent, enlèvent des enfants” (Van Grit y Bosco, 1974, p. 884). Así pues, los *Bohémiens* son un peligro para los niños-personaje en la novela, así como también lo fueron para los niños de la realidad extraliteraria, según el escritor francés.

Por último, el trabajo y la explotación hacia James por parte de las tías Spiker y Sponge nos hace reflexionar sobre un tema muy extendido en Reino Unido y su literatura (tanto infantil como aquella destinada al público general): la problemática relación entre niños y adultos y, al mismo tiempo, el trabajo infantil. En la Inglaterra bélica, la situación era la siguiente:

Encouragement to participate in the war effort was framed by a set of social expectations that children should do what they were told, and that adults – government spokesmen, BBC programmers, teachers and parents – had the right to tell them what to do. The social status of children was as subordinates to adults, and the exhortations [...] were part of a structure of adult control over children's lives. (Mayall y Morrow, 2020, p. 94).

Durante la Segunda Guerra Mundial, los ciudadanos británicos más pequeños eran considerados, a la vez, civiles vulnerables a los que había que proteger, fuente potencial de desórdenes y, por último, una mano de obra muy valiosa (Moshenska, 2019, p. 8; Jones, 2006, p. 136). El trabajo infantil, por lo tanto, continuó perpetuándose entre estas disonancias. En la obra de Dahl, aunque no existan guiños directos al contexto (post)bélico, sí observamos explícitamente el problema del trabajo forzado infantil, el cual despoja a James de su naturaleza y lo empuja a la tristeza, la soledad y el agotamiento extremo físico y mental.

En la Europa posbélica, se comenzó a tomar conciencia poco a poco de las particularidades infantiles, aunque los cambios legales comenzaron a ser más visibles durante la segunda mitad del siglo XX. Por ejemplo, en lo referido al proyecto de la Unión Europea, allá por la mitad de la década de los cincuenta, no existía el convencimiento de que los niños necesitaran leyes específicas:

Children did not form part of the original vision of the European Union when it was first established in 1956 as a vehicle for promoting economic and political cohesion between the Member States because of their intrinsic economic and political incapacity. (Stalford, 2008, p. 159).

A nivel europeo, habría que esperar hasta 1980 para que tuviera lugar la Declaración Europea de los Derechos del Niño, promulgada por el Consejo Europeo³¹⁷. En el contexto global, la Organización de las Naciones Unidas, fundada en 1945, propulsó su Declaración de los Derechos del Niño en 1959 y su Convención sobre los Derechos del Niño en 1989.

b) ¿La representación de los gobiernos totalitaristas?

Por otra parte, otro contrapunto del conflicto intergeneracional en las obras analizadas viene marcado por la representación de personajes adultos que muestran un deseo desmedido de control a través de una forma concreta de gobierno: el totalitarismo. La Bruja Blanca en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y los monarcas absolutistas de *Le Petit Prince* y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* son ejemplos de ello. Bajo diferentes lógicas, los tres personajes adultos tratan de imponer estructuras gubernamentales con normas estrictas que todo el mundo ha de cumplir. Estas normas, convertidas en leyes inquebrantables bajo su mandato, son creadas y promulgadas únicamente por ellos mismos. Después, dichas leyes deben ser acatadas por los esbirros (en el caso de la Bruja Blanca) y por los súbditos (en el caso de los monarcas absolutos de Ende y Saint-Exupéry). En este sentido, ¿pueden estas representaciones mimetizar, en cierta forma, la tiranía de los absolutismos que habían dominado Europa hasta entonces?

³¹⁷ Consúltense Stalford, 2012 para profundizar en los derechos de la infancia dentro de la Unión Europea.

En cuanto a la Bruja Blanca, Norris (2012), como ya mencionamos en apartados anteriores, sí ve una clara correspondencia entre la autoridad del personaje adulto y la tiranía hitleriana. Este elemento vendría a reforzar la alegoría bélica que, según la investigadora, Lewis pone en marcha en su obra. En el caso del rey de Saint-Exupéry, investigadores como Ravoux (2008, pp. 101-102) ven en este encuentro adulto-infantil la reivindicación de establecer el poder en base a la razón y la democracia; esto es, solo se deben cumplir las órdenes de la autoridad cuando estas sean razonables y basadas en las necesidades de la población. En lo que respecta al rey Alfons de Michael Ende, las investigaciones sugieren una lectura caricaturesca de la autoridad, pues es un rey débil, sin carácter, que siempre está sumido en asuntos diplomáticos que nada tienen que ver con gobernar sobre el pueblo; su poder se basa en su discurso, y no en sus acciones (Braun, 2023, p. 70). Es interesante comprobar que otros estudios también han sugerido la misma debilidad en el rey de Saint-Exupéry debido a su pseudo-autoritarismo, ya que no puede gobernar sobre nadie en la soledad de su planeta (Sönmez, 2019, p. 82).

Debido a la época en la que fueron escritas y publicadas las obras de Lewis, Saint-Exupéry y Ende, no sería extraño que estos personajes estuvieran inspirados en las formas de totalitarismos que los propios autores habían experimentado en Europa durante las décadas anteriores. Aunque esto último no pueda afirmarse con rotundidad, lo cierto es que en las tres novelas se lanza un mensaje democrático, a la vez que facilita la reflexión en el lectorado infantil sobre los límites de la autoridad y el significado de poder/saber gobernar para otros de forma justa e igualitaria.

c) Kummerland, los dragones y los piratas: una ventana al nacionalsocialismo en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*

En la obra de Ende, la homogeneización se señala como un aspecto negativo y se contrapone a la naturaleza única de Jim Knopf (por su color de piel), Tur Tur (el gigante aparente) y Nepomuk (por su condición de semidragón). Este último personaje, recordemos, vive marginado y no tiene permitido el acceso a Kummerland, el País de los Dragones, sobre el que pesa una norma de acceso muy reveladora: “Achtung! Der Eintritt ist nicht reinrassigen Drachen bei Todesstrafe verboten” (ver anexo 3).

En este sentido, las investigaciones de la obra de Ende han señalado una alusión clara a la época nacionalsocialista, especialmente si tenemos en cuenta la situación de muchas personas judías, “medio judías” o pertenecientes a minorías étnicas y/u otros colectivos (Voss, 2009, pp. 101-118; Ewers, 2018, p. 36; Gähwiler, 2020, p. 37), excluidas de la “raza aria” y marginadas en la sociedad alemana. La homogeneidad racial era aquello que debía caracterizar a la ciudadanía; pero no solamente la raza era importante, sino que también fue esencial la total unificación de la conducta y el pensamiento. En este sentido, es curioso subrayar cómo los dragones son definidos bajo estos parámetros idénticos en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (al igual que lo son también los piratas, recordemos) y cómo Kummerland es percibido como un país esperpéntico en el que no hay espacio para el diálogo o la reflexión:

Alle schienen es immerfort ganz unerhört eilig zu haben. Sie rannten hastig durcheinander, rempelten sich an, stiegen übereinander weg, trampelten unbekümmert auf Köpfe und Glieder der anderen und benahmen sich überhaupt sehr unliebenswürdig. Wo Jim und Lukas einen Blick in die Fensterhöhlen werfen konnten, sahen sie Drachen bei den verschiedensten Beschäftigungen. (Ende, 2004, p. 163).

Como vemos, las descripciones de los dragones, de los piratas y, en especial, del país de Kummerland, se entrelazan en la obra de Ende con la barbarie, la violencia doctrinaria y la aniquilación sistemática de la diferencia que envuelven la ideología nazi. La apertura del niño-personaje Jim Knopf durante su viaje hacia nuevos países, como China, y la estabilización de lazos con otras naciones y etnias es muy importante para el aprendizaje que emana de la novela de Ende: el rechazo hacia el pensamiento único del nacionalsocialismo y la esperanza de un futuro en el que los niños (y, en general, todas las personas) puedan ser libres – como sucede al final de la historia, cuando Jim Knopf se casa con Li Si y funda Nuevo Lummerland, donde todos los niños secuestrados y adoctrinados por los dragones pueden convivir en paz.

d) El personaje limítrofe, ¿trasunto de los autores?

Otro punto que podríamos tratar es la posibilidad de que los propios autores quisieran representarse de alguna manera a través del personaje limítrofe, como

especulamos en el análisis tematológico. La cuestión de Saint-Exupéry y Lewis resulta la más interesante, pues su profesión encaja con la de su personaje liminal; además, ya hay investigaciones previas sobre ambos casos. El lionés, piloto de profesión, escribió y publicó *Le Petit Prince* en Estados Unidos, donde permanecía exiliado. La obra vio la luz por primera vez en el año 1943 en territorio estadounidense, un año antes de que Saint-Exupéry muriera pilotando una aeronave en reconocimiento militar; por lo tanto, el escritor nunca pudo ver su novela publicada en Francia, ni tampoco ser consciente del éxito que alcanzó. Las investigaciones sugieren un acercamiento entre autor, narrador y personaje aviador (Ramírez Ortiz, 2014, p. 91)³¹⁸. Es importante tener en cuenta que el propio Saint-Exupéry experimentó un accidente de avión en el año 1935 en el desierto del Sáhara, del que luego hablaría en su obra de tintes autobiográficos *Terre des hommes* (1939). No sería descabellado, pues, localizar el germen de la historia del aviador en *Le Petit Prince* en esta experiencia trascendental para Saint-Exupéry, en la que su avioneta se rompió y tuvo que sobrevivir varios días en el desierto. Por otra parte, y atendiendo ahora a la obra de Lewis, existen fuertes paralelismos entre el personaje del Profesor y autor galés: aparte de compartir profesión, Lewis también acogió en su casa de campo en Oxford a niños evacuados de las ciudades durante la Segunda Guerra Mundial (Brown, 2005, p. 29; Ford, 2005, p. 108).

Estas cuestiones autobiográficas también se han contemplado en *Antoñita la fantástica*; pero no a través del personaje limítrofe (que sería Nicerata, recordemos), sino en la propia niña-personaje. Esto es debido a ciertas declaraciones de la autora, en las que afirma que ella es “alegre y melancólica”, como Antoñita (Sanz Esteve y Sanz Marco, 2018, p. 293). Otros autores han retomado este asunto, como García Padrino (2000), quien afirma que la figura de Antoñita fue “creada como claro ejemplo de su propio carácter [el de Casas] y como recuperación literaria de la infancia perdida” (p. 9).

³¹⁸ Al ser piloto, Saint-Exupéry conocía el conflicto bélico de primera mano, por lo que las pistas que nos deja en su novela son un reflejo interesante sobre su visión del mundo. En este sentido, la dedicatoria de *Le Petit Prince* resulta reveladora, ya que apela directamente a la realidad extraliteraria de una Francia ocupada. Saint-Exupéry dedica la obra a Léon Werth —cuando era niño—, un amigo judío suyo que no pudo exiliarse y que sobrevivió pasando penurias en una aldea francesa durante la Segunda Guerra Mundial: “cette grande personne habite la France où elle a faim et froid” (Saint-Exupéry, 1999, p. 11).

5.2.2. El Principito, Marcelino, Gatz y la idealización de la infancia y la naturaleza

Si todos los niños-personaje analizados representan *el bien* en sus relatos, Marcelino, el Principito y Gatz van un paso más allá y, como vimos, encarnan la idealización hacia la infancia eterna. En este sentido, argumentamos que se trata de una representación ciertamente neorromántica de la etapa infantil, en la que los protagonistas de Saint-Exupéry, Sánchez-Silva y Bosco entran en contacto con el plano astral, espiritual, natural y se alejan de la sociedad sin haber sido corrompidos por ella. Y no solamente entran en contacto con el plano metafísico, sino que estos niños-personaje *pertenecen* a él, como ya hemos afirmado en esta tesis. Similarmente, los espacios naturales y los animales, que constituyen la antítesis de la sociedad, son los motivos que más se relacionan con la infancia en las obras: se tratan de espacios puros, alejados de normas adultas, en los que los protagonistas pueden ser ellos mismos, crecer y, en última instancia, también encontrar la paz. Los personajes adultos, por su parte, no comprenden este espacio, ni mantienen relaciones positivas con los animales: ellos ya pertenecen a los estándares sociales y están perfectamente adaptados a ellos.

Este planteamiento nos invita a reflexionar sobre cómo la idea de la infancia y su constructo cultural en Europa se erige, tras episodios de muerte y destrucción, como una vuelta necesaria a los orígenes, un *retour aux sources* propio de la nostalgia decimonónica. Esto sucede de manera cíclica: como observamos en la revisión contextoliteraria, en el capítulo del estado de la cuestión, la representación literaria de la infancia, que bebe de la propia experiencia individual y de las convicciones sociales, regresa con más fuerza después de los episodios bélicos que asolan el continente. Esta concepción neorromántica de la infancia, además, cala especialmente en los autores franceses. El Principito, en su lucha dialéctica con los personajes adultos de los planetas, se opone a muchos de los males propios de la adultez, los cuales pueden evidenciarse aún más en épocas convulsas, algo que Saint-Exupéry bien querría haber denunciado en su obra: el poder (el rey), el egocentrismo (el vanidoso), los vicios y la pasión obsesiva (el bebedor), la fascinación por el dinero (el hombre de negocios) y la alienación (el farolero) (Ravoux, 2008). Gatz, por su parte, es también un símbolo de libertad en su obra, la encarnación de la armonía entre infancia y naturaleza y el rechazo de la industrialización y la vida en la ciudad. Por último, Marcelino, como ya hemos indicado anteriormente, abandera la

inocencia eterna e incorrupta, un desafío a la muerte terrenal a través del prisma del catolicismo.

Esta vuelta a los orígenes que representan el Principito, Gatz y Marcelino va más allá del conflicto adulto-infantil en las obras, y también podríamos plantearnos si, en efecto, el simbolismo de estos niños-personaje puede ir más allá de la memoria europea y sus construcciones culturales sobre la infancia: podríamos considerarlos arquetipos de tendencia universal, que cristalizan una serie de temas que bien podríamos identificar como humanistas. Cuestiones como las relaciones humanas, las emociones, la lucha entre el bien y el mal, la vida después de la muerte y la importancia de la naturaleza han sido relatos pertenecientes a la humanidad y sus producciones artísticas, sin importar su origen geográfico, social o cultural.

5.3. El viaje, la diversión, la religión, la muerte: entre el escapismo y el aprendizaje

Los cuatro conceptos abstractos del viaje, la diversión, la religión y la muerte nos remiten a dos cuestiones importantes para la infancia extratextual desde los años cuarenta hasta principios de los sesenta, y que también ha formado parte de los temas clásicos en literatura infantil europea: las tensiones entre diversión (noción que podemos relacionar con su motivo homónimo y con el motivo del viaje – este último relacionado con el escapismo y el descubrimiento autónomo) y aprendizaje (en un sentido más estricto, enfocado a los preceptos adultos que guían el crecimiento infantil a través de la educación – algo que podríamos relacionar más con los motivos de la religión y la muerte).

5.3.1. Los juegos, clave para el mantenimiento del mundo infantil en la Europa (post)bélica

En el cotejo literario de las obras observamos un punto común: la importancia de preservar componentes típicos del universo infantil, tales como los juegos y la imaginación. En las novelas estudiadas, los pasatiempos para los niños-personaje son muy importantes y suponen, a la vez, un ingrediente diferenciador del universo pueril y

una vía de escape del cosmos adulto que los envuelve³¹⁹. En la realidad extraliteraria, en medio del caos y la destrucción de la época posbélica, ¿encontraban los niños europeos formas de entretenerse? Si la respuesta a esta pregunta es afirmativa, ¿se plasma esto en las obras estudiadas?

En las obras españolas, la presencia de juegos y juguetes, narrada desde una óptica bastante realista y costumbrista, forma parte del día a día de los niños-personaje, especialmente en el caso de Antoñita. Paralelamente, en la España franquista, los juegos se convirtieron en “el aliado perfecto para no pensar en el miedo, en el hambre y en la situación que estaba viviendo España en estos años”, tal y como apunta Sonlleve Velasco en su recogida de testimonios orales (2016, p. 14). Gracias a esta investigación –en la que se facilita la perspectiva de un hombre y una mujer, con el fin de ofrecer versiones de ambos sexos–, podemos conocer que, mientras que en la escuela la actividad lúdica era castigada (Sonlleve Velasco, 2016, p. 7), los niños y niñas que vivieron el primer franquismo sí encontraban la diversión a través de juegos, especialmente en juegos tradicionales. Estos juegos formaban parte de la realidad de prácticamente todos los niños españoles, aunque la presencia de juguetes dependía más de la clase social a la que se perteneciera³²⁰.

Muchos de estos juegos tradicionales, recoge Sonlleve Velasco (2016, p. 10), estaban diferenciados según el sexo y solían articularse en torno a una imitación de los roles de género adultos: juegos de niñas (las mamás, coser, saltar a la comba, etc.) y juegos de niños (juegos de pelota, como el fútbol). Los testimonios orales también indican una diferenciación de la actitud de los niños ante los juegos (a quienes se les permitía ser mucho más bruscos y toscos) y las niñas (que debían ser más recatadas). Por lo tanto, los juegos conformaban un valioso engranaje de la socialización masculina y femenina de la época, una socialización que operó en todos los ámbitos de la sociedad franquista (Huguet, 2013)³²¹. También es preciso señalar la existencia de juegos no sexuados en los

³¹⁹ Recordemos: el *hide and seek* (juego del escondite) de los Pevensie; el humor y las bromas de James con los insectos; los juegos de Marcelino en el campo, rodeado de animales; la fantasía de Antoñita; la imaginación de Pascalet y Gatz con el *Racal*; los juegos cómplices del Principito con el zorro.

³²⁰ Estos juguetes solían ser muñecos, pelotas de trapo, peonzas de madera y cromos de cartón, entre otros; además, debido a la escasez económica y de medios, muchos niños se fabricaban sus propios juguetes a través de materiales más rudimentarios (Sonlleve Velasco, 2016, p. 7).

³²¹ Los espacios de juegos también tenían un papel muy importante en esta socialización, tanto en la calle como dentro de los colegios. Recogemos las palabras de Sonlleve Velasco, Torrego Egidio y Sanz Simón (2018, p. 39): “en las memorias a partir de 1952, la imagen de los dos sexos comienza a verse representada

que niños y niñas interactuaban juntos, como el escondite y la gallinita ciega (Sonlleve Velasco, 2016, p. 11). En líneas generales, estos relatos cuentan que la unión infantil, así como el uso de la imaginación ante la falta de juguetes, eran esenciales en estos momentos de diversión.

En este sentido, y recordando lo analizado en nuestras obras infantiles, resulta contundente el gran pesar de Marcelino por tener que jugar solo, así como la invención de su amigo imaginario Manuel en los momentos en los que hace travesuras rodeado de animales en el campo. En el caso de Antoñita, la descripción fidedigna de los juegos de niñas y de otras actividades lúdicas mixtas en zonas urbanas y rurales resulta de gran valor para acercarnos a esa realidad infantil de las niñas españolas³²².

En lo referente a los demás países, también existen investigaciones que nos indican que la diversión, en líneas generales, no dejó de formar parte de la realidad infantil en Europa, ni durante la guerra ni en los tiempos posbélicos (Paksuniemi, Määttä y Uusiautti, 2013; Feldman, 2019). Encontramos, además, diferencias muy interesantes entre los juegos tradicionales españoles y los juegos que adoptaron los niños en Alemania, Francia y Reino Unido: en estos últimos dos países, los juegos de roles simulando la guerra y las acciones adultas ganaron protagonismo entre las actividades lúdicas infantiles a medida que el conflicto iba escalando. Las investigaciones de Camille Mahé (2018, 2021a, 2021b, 2023) sobre los juegos de los niños italianos, franceses y alemanes durante y después de la Segunda Guerra Mundial suponen un punto de partida necesario para sumergirnos en esta cuestión, y nos hacen descubrir cómo la guerra moldeó la diversión infantil en estos países. Por ejemplo, en Francia, hacia 1943, en mitad de los bombardeos, los más pequeños ya jugaban a los *bombardements* en lugar de a las *mamans*, y el resto de los juegos también solía tener un componente sexuado: los niños jugaban a ser aviadores o tiradores, y las niñas se dedicaban más a los juegos sanitarios o relacionados con la alimentación (Mahé, 2023, p. 293)³²³.

en patios de recreo (siempre desarrollando en cada género sus propios juegos en espacios separados) y realizando algunas actividades diferenciadas (mientras los niños leen o hacen gimnasia, las niñas aparecen en coros musicales, realizando rezos o labores)”.

³²² En las escenas de romería narradas por Antoñita, los niños y las niñas juegan por separado: las niñas prefieren subirse a los caballitos, mientras que los niños se dedican a actividades mucho más físicas y activas.

³²³ Consúltense Mahé, 2018 para indagar más sobre los juegos infantiles durante la Francia de Vichy.

En Alemania, las investigaciones nos indican que los niños que sufrieron en los campos de concentración durante los primeros años de 1940 inventaban juegos simulando las actitudes de los generales nazis contra los judíos: desde emular a los doctores hasta jugar con temas relacionados con la muerte, como condenar a la cámara de gas (Eisen, 1988; Feldman, 2019). Estos testimonios forman una parte importante de la memoria de los niños judíos que sobrevivieron el Holocausto, y nos sirven para comprender que, a pesar del horror vivido, los juegos y la diversión podían ayudar a los niños a superar traumas de cierta forma: “Jewish children engaged in clandestine games that they used to concretize and comprehend their own traumatic war experiences” (Feldman, 2019, p. 296). Tras el fin de la guerra, hubo una preocupación social y educativa en el país germano por la proliferación de juegos relacionados con la guerra y la muerte, pues se creía que esto podría aumentar la delincuencia y la agresividad en niños y adolescentes; sin embargo, más adelante se constató que no fue así (Mahé, 2023, p. 301).

Por otra parte, en Reino Unido podemos destacar las investigaciones de Anna Freud y Dorothy Burlingham a principios de la década de 1940, en los que se analizó el comportamiento de los niños británicos en el contexto de las evacuaciones³²⁴. Las conclusiones de estos estudios resultan muy interesantes, ya que se observó que los juegos de guerra estaban muy presentes en la cotidianidad de estos niños (la mayoría de ellos, además, eran huérfanos). Por ejemplo, muchos de ellos jugaban a simular los ataques aéreos, incluso niños que habían perdido así a sus padres. Estos juegos, según los estudios realizados por Freud y Burlingham, podrían ser una forma de “either mastering anxiety, through repetition, or of denying reality” (Midgley, 2012, p. 73) para los niños británicos.

5.3.2. La fantasía y la imaginación: las novelas como fuente de diversión

Como hemos observado, la diversión, uno de los motivos presentes en todas las obras de nuestro corpus, formaba parte de la vida de los niños europeos que vivieron la guerra y la posguerra. En este punto, podemos destacar que, mientras que en las obras españolas la representación de los juegos y juguetes sí mimetizan la realidad lúdica

³²⁴ Dos títulos importantes en este sentido son *Infants without Families* (1944) y *Young Children in Wartime* (1942).

extraliteraria, en las obras francesas, alemanas y británicas no vemos rastro de los juegos de guerra que muchos niños imitaban en esa época – aunque sí encontramos la representación de otros juegos, más neutros y tradicionales. Para Antoñita y Marcelino, los juegos y la imaginación conectan con su naturaleza infantil en medio de la cotidianidad adulta; para el resto de los niños-personaje, es sobre todo la aventura y el escapismo, propiciados por el motivo del viaje, aquello que los ayuda a superar determinadas situaciones de malestar.

No obstante, las novelas del corpus se concibieron para ser leídas por los niños de la época; en este sentido, estos textos *ya eran* un componente lúdico para los pequeños lectores europeos, constituyendo una fuente de diversión para ellos. La omisión de los temas bélicos, algo que se produjo en la mayoría de la literatura infantil europea anterior a la década de 1960, podría esconder tras de sí precisamente eso: ofrecer a los niños una ventana de ilusión y de escape de la realidad a través de relatos divertidos y amables, protagonizados por unos niños-personajes con los que identificarse resultara sencillo.

Esta situación se da especialmente en la obra española *Antoñita la fantástica*. El éxito de la obra de Casas se debió, entre otras cosas, a su mezcla de realismo y fantasía, lo cual permitía la identificación de las niñas con la protagonista y facilitaba “el deseo de buscar una escapatoria a la dureza de la realidad cotidiana” (Sanz Esteve y Sanz Marco, 2018, p. 293). Así lo contempla la memoria de las niñas que crecieron al abrigo de las historias de Antoñita, las cuales ya conocían a la niña-personaje de Casas a través de su programa radiofónico, antes de ser transformada en personaje literario. Un ejemplo de ello, que bien puede servir de altavoz de estas niñas, lo observamos en el testimonio de la crítica española de literatura infantil Andrea Bravo-Villasante:

Antes de leer *Antoñita la fantástica* yo la había oído. Veníamos corriendo mi hermana y yo del colegio con nuestra ama que nos iba a buscar, y rápidamente poníamos la radio para oír las charlas de Antoñita la Fantástica y su criada Nicerata. [...] En el fondo nos identificábamos con Antoñita, y el ama con Nicerata, las dos tan buenas, tan fieles, tan amantes de sus niñas. (1989, p. 28).

Y es que Antoñita no solamente fue un icono para las niñas y adolescentes que vivieron la época franquista, sino que su popularidad traspasó el papel para convertirse en “un

claro símbolo de aquella época histórica de nuestro país”, en palabras del crítico de literatura infantil Jaime García Padrino (2000, p. 13). En este sentido, podemos afirmar que la diversión, materializada en los juegos, la fantasía y la imaginación, es uno de los motivos literarios que más pudieron conectar a las pequeñas lectoras con la propia Antoñita. También podemos mencionar la importancia del viaje como fuente de escapismo de la monotonía y la rutina que la niña-personaje vive en Madrid, algo con lo que muchas de sus lectoras podían sentirse identificadas.

En esta línea también operaría el resto de las obras analizadas, pues sirvieron igualmente para entretener y divertir a los niños de la Europa posbélica en sus respectivos países. En el caso de las obras francesas, británicas y alemanas en las que el motivo del viaje moldea las aventuras de los pequeños protagonistas, hallamos esa ventana al escapismo a través de dicho motivo: el viaje determina la acción y la apertura a la evasión, al refugio psicológico que ofrece la propia lectura como catalizador de la realidad. Y esto se produciría, entre otras cosas, gracias a la mezcla de elementos realistas, susceptibles de ser identificables, y de otros componentes asociados a la fantasía y a la imaginación (como ocurre también en las obras españolas).

Por ejemplo, según Norris (2012), Lewis ofrece en su obra un espacio liminal “which is neither of this world nor totally removed from it, in which the traumatic experience can be ordered, articulated, and can undergo a working-through which [...] can be of sincere benefit for someone victimized for trauma” (p. 86). De la misma forma, en *James and the Giant Peach*, los elementos fantásticos vienen a entremezclarse con la cruda realidad para ayudar al niño-personaje a solventar sus problemas de soledad y de aislamiento a través del viaje en el melocotón, donde encuentra la compañía de los insectos, que sí lo quieren, y el arropamiento final de la ciudad de Nueva York. La descripción de estas circunstancias también podría ayudar a sus pequeños lectores a superar ciertos traumas, sobre todo aquellos relacionados con la pérdida parental: “this [...] connects the novel more firmly to the imagined reader’s anxieties, which are then assuaged” (Curtis, 2015, p. 367).

En el caso de las obras alemanas, el final feliz está garantizado para los niños-personaje, cumpliendo así con el canon existente en la literatura infantil alemana durante la época posbélica (Pasuch, 2023), algo que ya comentamos anteriormente. Por lo tanto,

los niños alemanes también podían encontrar en estos relatos un atisbo de esperanza, así como el entretenimiento necesario para desconectar de la realidad posbélica – especialmente en las aventuras dinámicas de Jim Knopf. Igualmente, podemos subrayar la ausencia de violencia física en la obra de Kästner, una novela que estaba más enfocada a las niñas. Y, con respecto a las obras francesas, se destacan las detalladas descripciones de emociones y sentimientos, que dan lugar a una reivindicación de los lazos humanos. Esta canalización de sensibilidades y percepciones más íntimas pueden servir como refugio frente a una realidad mucho más cruda y adultocentrista, creándose así un espacio cómplice entre obra y lector.

5.3.3. La religión y la muerte: las novelas como fuente de educación

En el subapartado anterior reflexionamos sobre cómo las novelas de nuestro corpus podían constituir un refugio lúdico y esperanzador para los niños que sobrevivieron la guerra y la posguerra, especialmente a través de los motivos de la diversión y del viaje. No obstante, el análisis literario también nos ha dejado pistas sobre otro concepto indisoluble de la literatura infantil europea, que tradicionalmente ha cohabitado con el carácter entretenido de la lectura: la transmisión de determinadas enseñanzas a través del buen comportamiento de los niños-personaje³²⁵. Uno de los objetivos de las obras infantiles europeas inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial, como también repasamos en la revisión contexto-literaria, fue inculcar valores ético-morales en los futuros ciudadanos adultos de cada país. En el caso específico de España, con la instauración de la dictadura, se puso en marcha la censura eclesiástica para asegurar la idoneidad de las obras infantiles publicadas bajo el nacionalcatolicismo.

En este sentido, el motivo específico de la religión desvela un determinado aprendizaje en las obras analizadas, sobre todo en las españolas: la bondad, la indulgencia y el perdón son ciertas lecciones interiorizadas por los niños-personaje de Lewis, Sánchez-Silva y Casas. No obstante, además del componente moralizante del motivo de la religión, también podemos mencionar otras dimensiones cotidianas del cristianismo en la vida de los niños europeos, las cuales también están representadas en algunas de las

³²⁵ Recordemos las continuas tensiones entre *docere et delectare* en la literatura infantil de las que hablamos en la revisión contexto-literaria.

novelas estudiadas: la celebración de la Navidad y la llegada de Father Christmas (Papá Noel en España) y los Reyes Magos, por ejemplo. Estos acontecimientos relacionados con el cristianismo forman una parte importante de la memoria de los niños europeos y sus familias, a través de rituales, cenas, y la vivencia de la festividad en sí cada año³²⁶. Por otra parte, la religión también aparece someramente en la obra francesa de Henri Bosco con el fin de dotar a la niña-personaje Hyacinthe de un aura mística, casi celestial.

Sin embargo, la presencia de la religión es mucho más evidente en las obras españolas, y es necesario detenernos en ellas debido a la importancia de su componente educativo y su eco en la memoria histórica y cultural de la época. Como hemos mencionado al comienzo de este apartado, la censura eclesiástica se encargó de velar por el correcto cumplimiento de la ideología nacionalcatólica por parte de la literatura infantil (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2017; Tena Fernández y Soto Vázquez, 2022, 2023). El catolicismo se convirtió en uno de los sustentos culturales, sociales e instructivos más potentes de la nación y, por tanto, en una gran fuente de aleccionamiento para los niños españoles. Para comenzar, es preciso señalar que, en el ámbito escolar, la coeducación se prohibió y se abrió paso a la segregación por sexos a partir de 1945:

Entendían que era la única forma válida, honesta y decorosa tanto de ocupar físicamente el espacio propio de niños y niñas como de impartir un currículum claramente diferenciado, con un objetivo fundamental: hacer de las niñas unas perfectas amas de casa, esposas fieles al marido, madres amantísimas de sus hijos, castas y pudorosas, que deleguen confiadamente la gestión social y política a los hombres, a la vez que cultivan los valores propios de la feminidad. (Peinado Rodríguez, 2016, pp. 285-286).

En este desdoblamiento de espacios, la literatura infantil para niños y para niñas era una poderosa herramienta para propagar los valores católicos a ambos sexos, algo que puede verse, en efecto, a través del estudio de motivos como la religión.

En *Marcelino Pan y Vino* y *Antoñita la fantástica*, la religión forma parte de la cotidianidad de los niños-personaje a través de la veneración de santos, rezos, celebración

³²⁶ Por ejemplo, en Alemania, la Navidad y las costumbres derivadas de ella forman una parte muy importante de la cultura nacional. Consúltese Perry, 2010 para indagar este aspecto.

de la Navidad y demás eventos y festividades católicas. El catolicismo influye en la conducta de los protagonistas, cultivando en ellos la fe, la misericordia, la docilidad y el buen comportamiento; todo ello atravesado por el binomio sexo/género. Antoñita, como sus pequeñas lectoras, debe aprender a ser una buena niña católica y desarrollarse sobre todo en el hogar, el ámbito privado. De hecho, este fue uno de los objetivos primordiales en las esferas de la sociedad extraliteraria: “educar a las mujeres en la aceptación de este destino [el hogar] fue una de las arduas tareas educativas de la Iglesia y el Estado para legitimar la hegemonía patriarcal” (Sonlleve Velasco, Sanz Simón y Rabazas Romero, 2018, p. 317). Por otro lado, el respeto a la Iglesia, a los curas y a las monjas también es esencial en las obras de Casas y Sánchez-Silva. Este respeto a las instituciones católicas era también de suma importancia para los niños españoles en la realidad extraliteraria, pues las autoridades religiosas siempre se inmiscuían en la educación escolar. La memoria de los niños y niñas educados bajo el franquismo, recogida sobre todo gracias a testimonios orales y entrevistas, da buena cuenta del “tradicionalismo y el catolicismo más añejo” tanto de colegios públicos como privados (Sonlleve Velasco, Sanz Simón y Rabazas Romero, 2018, p. 317).

De este modo, las obras de Casas y Sánchez-Silva se publicaron bajo el visto bueno de la censura eclesiástica, a pesar de que la autora de *Antoñita la fantástica* tuviera algunos problemas con dicho aparato censor: el vocabulario directo y arrojador de Antoñita no parecía ser muy adecuado para una obra infantil destinada a niñas, por lo que ciertas expresiones o palabras fueron censuradas del texto (Craig, 1998, p. 76). No obstante, la niña-personaje de Casas cumple en general con el arquetipo de niña buena, alegre, imaginativa y, como se ve explícitamente en los últimos capítulos relacionados con la Navidad, entregada al catolicismo y respetuosa con la Iglesia, lo que la convierte en un modelo a seguir para sus pequeñas lectoras.

Marcelino, por su parte, a medida que va acercándose a Jesucristo, va dejando atrás sus travesuras y se convierte en un niño bueno entregado a sus labores católicas. El niño-personaje de Sánchez-Silva cumple con la función ideológica del arquetipo de niño huérfano, encarnando así el arquetipo del “adorable orphan” en palabras de Harvey (2004). Esta imagen de niño santo se ve reflejada en las múltiples versiones cinematográficas de *Marcelino Pan y Vino*, siendo la cinta de Ladislao Vajda (1955) una de las más estudiadas. La adaptación de Marcelino en la gran pantalla fue muy popular

dentro y fuera de España, especialmente en Italia y América Latina, países con grandes raíces católicas: “[la película de *Marcelino Pan y Vino*] formó parte de la historia personal, nacional e internacional de muchos, y continúa siéndolo en muchos contextos” (de Grandis, 2015, p. 266)³²⁷.

Por otro lado, y atendiendo ahora al motivo de la muerte, debemos subrayar su interrelación con el motivo de la religión en *Marcelino Pan y Vino* y *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, donde se apela a la reencarnación y a la vida en el más allá (a través de los personajes de Aslan y Marcelino); en este caso, la lectura cristiana sobre la funcionalidad de la muerte es clara en ambos textos. En la novela británica, además, la religión subyace en toda la narración. Aunque la situación religiosa en Reino Unido era muy distinta al contexto nacionalcatólico en España, lo cierto es que la población británica (y especialmente la inglesa) seguía siendo cristiana, a pesar de que entre 1930 y 1960 comenzara el auge de la secularización a nivel social y cultural (Bruce, 2011, p. 9). Continuando con el plano metafísico (que no religioso) del motivo de la muerte en las obras analizadas, recordemos que en *Le Petit Prince* también hallamos esa lectura del desdoblamiento entre cuerpo y alma, lo cual permite explorar en la obra la importancia del interior por encima de las apariencias (“lo esencial es invisible a los ojos”).

En las demás obras estudiadas, y exceptuando *Das doppelte Lottchen* (ya que el motivo no aparece), la muerte se centra especialmente en la idea de (in)justicia. En los textos de Lewis y Dahl, *los malos* terminan recibiendo su merecido y son asesinados; en este caso, la muerte de los enemigos sería una solución justa para los niños-personaje. Sin embargo, no podemos olvidar la desafortunada muerte de los padres de James, que deja en el protagonista huérfano y con un profundo malestar traumático. En la novela alemana *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, por otra parte, a los enemigos se les perdona la vida y se les brinda la oportunidad de cambiar sus conductas nocivas; esto sería lo justo para el niño-personaje y, por ende, también para sus lectores³²⁸.

³²⁷ Las traducciones de *Marcelino Pan y Vino* y sus distintas proyecciones en otros medios en Europa y América Latina, así como la importancia que adquirió a nivel social fuera de España, permitirían pensar la obra como un fenómeno de masas intercultural: el personaje de Marcelino como un arquetipo del niño eterno y santo, aceptado y querido por aquellas sociedades que compartían valores católicos de hermanamiento, fraternidad, caridad y devoción. En Italia, por ejemplo, ha tenido mucha trascendencia. A este respecto, consúltase Cipolloni, 2000.

³²⁸ En este sentido, cabría preguntarse si, al fondo del perdón de la dragona Mahl Zahn en la obra de Ende, se encuentran el debate sobre la pena de muerte y el contexto de los juicios de Nuremberg (1945-46), en los que se enjuició a los nazis después de la Segunda Guerra Mundial.

Por lo tanto, el tratamiento de la muerte como un acontecimiento grave a nivel individual y personal –fallecimiento o asesinato de seres queridos– y/o a nivel colectivo –genocidio, Holocausto, exterminio– (ambos eventos experimentados por los niños europeos en distintos grados y bajo distintas formas durante y después de las guerras) solo está presente en la novela de Dahl, y de manera muy sucinta. Pese a ello, en el texto británico no se encuentran alusiones a muertes causadas por el conflicto bélico, sino que los progenitores de James fallecen debido a un episodio mucho más fortuito y grotesco (el atropello de un rinoceronte en el zoo), dándole un toque mucho más humorístico. Así pues, la muerte y los episodios violentos y mortíferos causados específicamente por la guerra, algo que había acompañado a los niños –y que muchos de ellos incluso tenían que naturalizar, como vimos en el subapartado anterior relativo a los juegos bélicos– no se encuentra en las novelas estudiadas.

Llama la atención, como ya hemos comentado anteriormente, la manera en la que dichos episodios se omiten especialmente en las novelas procedentes de Alemania, epicentro del conflicto. Esto es, precisamente, una de las características principales de la literatura infantil alemana inmediatamente posterior a 1945: evitar los mensajes políticos y mantener a los niños alejados de las cuestiones adultas (Mattenklott, 1989, p. 18). La muerte infantil, por su parte, solo está presente en el análisis temático a través de Marcelino y el Principito; lógicamente, su tratamiento dista mucho de la realidad del asesinato y genocidio de niños durante el Holocausto³²⁹, tema que comenzó a abordarse en la literatura infantil y juvenil en décadas posteriores, especialmente en la década de los noventa (Ruiz-Guerrero y Molina-Puche, 2020, p. 112).

5.3.4. Más allá del texto: traducciones y adaptaciones más importantes de las obras analizadas

En este punto nos proponemos proporcionar una visión panorámica de las adaptaciones más importantes de las obras de nuestro corpus³³⁰, así como ofrecer,

³²⁹ Véase Shields y Bryan, 2002 para profundizar en los temas relacionados con el genocidio infantil en el Holocausto.

³³⁰ No se trata de un listado completo (ciertamente, en el caso de algunas obras, como *Le Petit Prince*, resultaría inviable en tan poco espacio), sino de una selección de aquellas adaptaciones que consideramos más importantes. Incluiremos todas las adaptaciones mencionadas en este subapartado en la bibliografía, dentro de un apartado especial dedicado a este fin.

previamente, una pequeña reflexión sobre sus traducciones. En los dos últimos subapartados hemos visto cómo los niños-personaje y sus historias acompañaron a los niños de la realidad extraliteraria a través de la lectura; pero lo cierto es que, más allá del texto, todos los protagonistas han sido trasladados a otros soportes –cinematográficos, teatrales, musicales, entre otros tantos–, por lo que han *seguido vivos* dentro de la actual cultura (infantil) popular. Así pues, resulta interesante poner en perspectiva dichas adaptaciones y traducciones, con el fin de asentar las bases del último apartado del presente capítulo, dedicado a la discusión sobre las obras como lugares de memoria europeos.

En primer lugar, cabe destacar que la mayoría de las obras analizadas se ha dado a conocer en otros países a través de traducciones. El caso más destacado es, sin lugar a duda, el de *Le Petit Prince*. Considerada ya como una de las obras más importantes de la literatura universal, es la segunda obra más traducida del mundo después de la Biblia actualmente (siendo traducida a más de trescientos cincuenta idiomas y dialectos). Por otra parte, *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y *James and the Giant Peach* han sido traducidas a más de treinta lenguas, y han alcanzado hoy en día un estatus privilegiado dentro de los clásicos de la literatura infantil (y, en el caso de la novela de Lewis, también de la literatura británica), por lo que es habitual localizarlas en cualquier biblioteca o librería en su sección correspondiente. Asimismo, las alemanas *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y *Das doppelte Lottchen* también han sido ampliamente traducidas dentro y fuera de Europa, y también son consideradas clásicos de la literatura infantil alemana. En los casos de *Marcelino Pan y Vino* y *L'Enfant et la Rivière* existen varias traducciones, especialmente dentro de Europa (recordemos el éxito de la historia de Sánchez-Silva en Italia). Por último, el caso de *Antoñita la fantástica* es el más particular: pese al gran éxito de la historia de Antoñita dentro de España, no hemos encontrado traducciones en lenguas cooficiales o extranjeras³³¹.

³³¹ Estas pinceladas sobre las traducciones de las obras analizadas constituyen, ciertamente, la antesala de un futuro estudio dentro del ámbito de la recepción. En el caso de la obra de Casas, habría que preguntarse en profundidad por la ausencia de traducciones. Sin duda, el tratamiento de sus temas, tan *autóctonos* y costumbristas, y su lenguaje particular, supondría un reto interesante de cara a una traducción, especialmente en una lengua extranjera.

Adaptaciones seleccionadas de las obras del corpus

Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer y Das doppelte Lottchen

En lo referente a *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, encontramos una gran cantidad de adaptaciones a la pequeña y gran pantalla que han gozado de mucha popularidad entre distintas generaciones. Cabe señalar el teatro de marionetas de la *Augsburger Puppenkiste*, emitido en televisión por primera vez en 1961-1962 en blanco y negro, y reemitido posteriormente a color en 1976-1977. El éxito de este teatro de marionetas también se debió, en gran parte, a su banda sonora, que incluía canciones muy reconocibles y extremadamente exitosas (como *Lummerlandlied* y *Eine Insel mit zwei Bergen*). Por otra parte, también destaca la serie de dibujos animados *Jim Knopf*, dirigida por Bruno Bianchi entre 1999 y 2000 y televisada a través de los canales Cartoon Network y KiKa (el canal infantil de Westdeutscher Rundfunk, WDR).

Dentro del mundo de la música, destaca la obra de teatro musical *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (dirección de Jörg Schneider y música de Emil Moser), que fue estrenada por primera vez en la Ópera de Zúrich en el año 1970, y que ha sido representada en las últimas décadas. También podemos mencionar la ópera infantil de Tobias Rokahr, estrenada por primera vez en 2021 en el Teatro Erfurt (donde volvió a representarse en 2023, y donde vuelve a hacerlo en mayo y junio de 2025). Por último, en el año 2018 se estrenó la película *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, dirigida por Dennis Gansel, que cosechó también un gran éxito en el país germano. En definitiva, se puede decir que, a través del libro, las adaptaciones de la *Augsburger Puppenkiste* y demás producciones en otros soportes, la novela de Ende se ha convertido en una pieza importante de la educación y la socialización de generaciones alemanas desde su publicación.

Por otra parte, en lo respectivo a *Das doppelte Lottchen*, encontramos más de una decena de adaptaciones cinematográficas tanto dentro como fuera de Alemania, especialmente en Estados Unidos y Japón. La novela de Kästner comenzó a cosechar éxito internacional a partir de su traducción al inglés en 1950, tan solo un año después de su primera aparición, bajo el título de *Lottie and Lisa*. Ese mismo año se estrenó la

primera película, dirigida por Josef Von Baky —el propio Kästner participó en las audiciones y en la escritura del guion—, la cual cosechó un gran éxito, haciendo que la novela de Kästner adquiriera cada vez más popularidad fuera de Alemania (Verevis, 2017, pp. 131-132). De esta primera película se hizo otra adaptación alemana en el año 1994. Por otra parte, llaman especialmente la atención aquellas adaptaciones filmicas en países lejanos a Alemania, como en Japón (bajo el nombre de *Hibari no komoriuta*; véase Verevis, 2017, p. 133). El éxito internacional de la historia de Lotte y Luise, no obstante, llegó gracias a las películas de los estudios Disney. La primera de ellas se realizó en el año 1961 bajo el nombre de *The Parent Trap*, y fue dirigida por David Swift. La segunda adaptación fue en el año 1998 y llevaba el mismo título que la primera (en España es conocida como *Tú a Londres y yo a California*, mientras que la primera adaptación se tradujo por *Tú a Boston y yo a California*); en este caso, fue dirigida por Nancy Meyers y protagonizada por Lindsay Lohan, quien interpretó a ambas gemelas. Esta última adaptación se convirtió en un fenómeno mundial, y es una de las películas más recordadas por aquellas generaciones que fueron niños a finales de los noventa y principios de los 2000. Además, sigue siendo una película muy popular dentro de la franquicia Disney en la actualidad. Por otra parte, ya en las últimas décadas, destaca la película de televisión alemana *Das doppelte Lottchen*, estrenada en 2017 y dirigida por Lancelot von Naso.

The Lion, the Witch and the Wardrobe y James and the Giant Peach

En primer lugar, buena cuenta del éxito mundial de *The Lion, the Witch and the Wardrobe* lo encontramos, ciertamente, en la enorme cantidad de adaptaciones que se han realizado desde su publicación en 1955: radio, cine, teatro, televisión... e incluso en el mundo de los videojuegos (como, por ejemplo, aquellos estrenados a partir de la adaptación cinematográfica de Disney en 2005, para Nintendo DS y PlayStation). En el ámbito televisivo, por ejemplo, destaca la serie animada dirigida por Bill Meléndez y producida, entre otros, por Children's Television Workshop (productora de *Barrio Sésamo*) en el año 1979. Esta serie de televisión fue todo un éxito, llegando a ganar un Emmy en la categoría de programa animado. Más adelante, a finales de la década de los ochenta, la BBC produjo una serie de televisión en 1988 que también gozó de mucha popularidad. No obstante, el éxito mundial de la historia de los Pevensie vino de la mano de la adaptación cinematográfica de Disney en 2005. Esta película, que fue dirigida por

Andrew Adamson y que es la primera de las adaptaciones de *The Chronicles of Narnia*, cosechó un éxito internacional que se mantiene vivo hoy en día. En la actualidad, la productora Netflix ha confirmado otra adaptación dirigida por Greta Gerwing, que probablemente se estrenará en el año 2026.

Por otra parte, *James and the Giant Peach* también se ha llevado a la pequeña y gran pantalla, así como al teatro y a los musicales. Subrayamos, en primer lugar, su adaptación televisiva en 1968 de la mano de la BBC, bajo las directrices de Roald Dahl. Esta producción, que constó de cuatro capítulos, consistía en una adaptación en el marco de la serie infantil *Jackanory*, la cual estaba diseñada para promover la lectura entre los más pequeños. En 1968, por lo tanto, se estrenó por primera vez la historia de James en dicho programa, de la mano de Bernard Cribbins; más tarde, en 1984, fue Kenneth Williams quien prestó su voz. En lo que respecta al ámbito del cine, en 1996 se estrenó la adaptación filmica de la mano de Disney. Se trata de una película realizada en gran parte con la técnica *stop-motion*, y fue producida por Tim Burton y dirigida por Henry Selick. En el mundo del teatro, por su parte, también encontramos la pieza *James and the Giant Peach*, adaptada por David Wood y estrenada por primera vez en Cardiff en el año 2001. Esta pieza teatral se representó en numerosos teatros del Reino Unido hasta el 2002, y también se ha vuelto a representar en décadas recientes. Por último, hemos de subrayar el éxito del musical *James and the Giant Peach*, adaptado por Timothy Allen McDonald y musicalizado por Benj Pasek y Justin Paul. Se estrenó por primera vez en 2010, y sigue llevándose a cabo hoy en día en distintas partes del país británico.

L'Enfant et la Rivière y Le Petit Prince

Primeramente, de las adaptaciones de *L'Enfant et la Rivière* debemos destacar la película de televisión francesa dirigida por Maurice Château en 1981, y protagonizada por Alain Attar (Gatzo) Eric Bagnoli (Pascalet), Véronique Pény (Hyacinthe) y Georges Claisse (Bargabot). Desde su aparición, la obra de Bosco se ha ido consolidando como uno de los clásicos de la LIJ francesa, y su presencia se mantiene entre las lecturas recomendadas en la actualidad en los colegios. Por ejemplo, de entre las múltiples reediciones que se han realizado de la novela, cabe destacar la de la editorial Gallimard en el año 2015, en el marco de su colección de clásicos (*Folio classiques*), que cuenta con un dossier de Philippe Le Guillou y con un apartado de *lecture d'image* de Pierre-Olivier

Douphis. Asimismo, en el año 2018, el dibujante Xavier Coste llevó la historia de Bosco al soporte del cómic, recibiendo muy buenas críticas.

En segundo lugar, en lo que respecta a *Le Petit Prince*, observamos que las adaptaciones y reediciones no han parado de multiplicarse desde su aparición en 1943. Ciertamente, proporcionar una visión panorámica de las adaptaciones de la obra magna de Saint-Exupéry, aunque de forma más genérica, supone un gran reto en un espacio tan reducido como el que nos proponemos en este subapartado³³². No obstante, al igual que con el resto de las obras de nuestro corpus, proporcionaremos en estas líneas unas pinceladas sobre las adaptaciones más relevantes de *Le Petit Prince*. En primer lugar, destacamos la película musical británico-americana *The Little Prince* de 1974, dirigida por Stanley Donen, y que cuenta con música y letra de Alan Jay Lerner, Frederick Loewe y Angela Morley. En lo referido al mundo de la ópera, podemos subrayar *The Little Prince: A Magical Opera*, de Rachel Portman, estrenada por primera vez por la compañía Houston Grand Opera en el año 2003.

Por otra parte, dentro de las adaptaciones teatrales, encontramos la pieza de teatro llevada a cabo por la Comédie-Française en 2011-2012, bajo la dirección de Aurélien Recoing. En la actualidad, es destacable también el espectáculo musical *The Little Prince*, coreografiado y dirigido por Anne Tournié y musicalizado por Terry Truck. Esta pieza ha gozado de mucho éxito en Sydney, París, Dubai y Broadway, y se estrena en 2025 en el London Coliseum. Otra adaptación muy exitosa de la obra de Saint-Exupéry, en este caso en la pequeña pantalla, ha sido la serie de dibujos animados *Le Petit Prince* (2010-2017), retransmitida, entre otros, por los canales Discovery Kids y Disney Channel. Esta serie fue doblada a multitud de idiomas y emitida en otros países, como España, Alemania o Italia. Por último, podemos destacar la adaptación cinematográfica del año 2015 bajo la dirección de Mark Osborne. Este largometraje animado pone el foco en una niña que escapa de la estricta rutina impuesta por su madre; el aviador es su vecino, y, gracias a él, descubre la historia del protagonista de Saint-Exupéry. La niña, fascinada por dicha historia, partirá en un viaje para encontrar al Principito. La película de Osborne obtuvo muy buenas críticas, y fue la ganadora de los Premios César en la categoría de Mejor película animada.

³³² En efecto, esta idea se presta a un futuro trabajo de recepción y/o de mitocrítica mucho más extenso y exhaustivo.

Marcelino Pan y Vino y Antoñita la fantástica

Como se ha mencionado previamente en el presente trabajo, la adaptación más relevante de la obra de Sánchez-Silva fue la película *Marcelino Pan y Vino*, dirigida por Ladislao Vajda y estrenada en el año 1955. Esta película gozó de una gran transcendencia internacional, destacando especialmente en países como Italia, México o Argentina, y también fue doblada a otros idiomas. En el año 1991, el director italiano Luigi Comencini hizo otra adaptación cinematográfica, *Marcelino, pan y vino*, una coproducción entre España, Italia y Francia que obtuvo mucho reconocimiento. Asimismo, en el ámbito del cine, podemos destacar también la adaptación mexicana *El Milagro de Marcelino*, del año 2010, dirigida por José Luis Gutiérrez Arias. Por último, también cabe mencionar la serie de dibujos animados dirigida por Santiago Moro y Xavier Picard, emitida entre 2001 y 2005 en TVE. Se trata de una producción internacional en la que participaron televisiones de Francia, Italia, Japón y México, y que gozó de mucho éxito dentro y fuera de los países participantes.

Por su parte, *Antoñita la fantástica* también fue llevada a la gran pantalla en el año 1950 a través de la película *Tres ladrones en casa*, dirigida por Raúl Cancio y protagonizada por Pacita de Landa (Antoñita) y Julia Caba Alba (Nicerata). Esta película no se limita a narrar las aventuras de la protagonista de Casas en *Antoñita la fantástica* (el primer libro de la serie *Antoñita*, del que nos encargamos en este trabajo), sino que también recoge otras peripecias de secuelas posteriores (como *Antoñita la fantástica y su tía Carol*). El 21 de noviembre de 1948, en el Teatro Alcázar de Madrid, se estrenó una adaptación de la obra producida por el célebre Teatro de Monigotes, bajo la dirección de Borita Casas y Juan Antonio Laiglesia. Más tarde, en el año 1967, TVE estrenó una serie de televisión dirigida por Pilar Miró; esta vez, Antoñita era interpretada por la actriz Inma de Santis. En cuanto a reediciones posteriores de la novela, podemos destacar la del año 2000 en la editorial Edad, así como la que nos ofreció la editorial Aguilar en el año 2004 (edición que manejamos en esta tesis para el análisis de la obra).

5.4. Discusión: ¿las obras como lugares de memoria europeos?

5.4.1. Retomando el punto de partida neohistoricista. Influjos entre texto y contexto

En el capítulo de bases y conceptos teórico-metodológicos, señalamos al neohistoricismo como un punto de partida que nos permite comprender cómo las obras literarias se nutren de la realidad extraliteraria y, a la vez, cómo pueden influenciar en ella de algún modo. El seno de estos influjos entre texto y contexto, nos proponemos repasar aquí de qué forma el escenario europeo, salpicado y moldeado por el (post)belicismo y el franquismo, está presente en cada una de las obras analizadas y en cada uno de los países; para ello, nos serviremos de las conclusiones extraídas a lo largo del presente capítulo.

En lo referente a las obras españolas, hemos podido comprobar cómo la censura y la medida configuran las obras y, por ende, los niños-personaje: la importancia de la familia, la maternidad, la religión y el respeto hacia los asuntos eclesiásticos son muy importantes. Antoñita y Marcelino perpetúan el binomio sexo/género arraigado en la sociedad española de la época. Por otra parte, en lo que respecta al influjo de las obras en la sociedad, hemos visto que tanto *Marcelino Pan y Vino* como *Antoñita la fantástica* han tenido una marcada trascendencia a nivel de memoria cultural y colectiva en España. En primer lugar, la relectura de la obra de Sánchez-Silva en otros países, así como su proyección y relevancia en el cine, han sido muy importantes para comprender las dimensiones ideológicas del nacionalcatolicismo impregnadas en la obra y en el niño-personaje de Marcelino. En segundo lugar, la novela de Casas ha sido relevante en procesos de identificación de niñas y adolescentes durante ese periodo, y ha servido para estudiar la situación contextual española a través del costumbrismo impregnado en el texto. También se acuñó la expresión “pareces Antoñita la fantástica” para señalar a niñas o mujeres que demostraran un cierto sentido imaginativo o “alejado” de la realidad.

En segundo lugar, en lo respectivo a las novelas alemanas, hemos comprobado cómo se entrevé, en primer lugar, una denuncia hacia ciertos aspectos de la realidad extraliteraria: las referencias contra la ideología nacionalsocialista en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y los peligros del ocultamiento de verdades a los niños en *Das doppelte Lottchen*. Hay una ausencia del tratamiento de asuntos trágicos relacionados

con la mortandad, además de presentarnos en todas las obras un final feliz de unión, paz y alegría. Los niños-personaje son justos y benévolos; además, el personaje de Jim Knopf estaría inspirado en un niño que existió en realidad y que desafiaría el legado racista que el nazismo había dejado tras de sí en Alemania. Por otra parte, los protagonistas de Ende y Kästner también han sido muy transcendentales en la educación y el entretenimiento de los niños, tanto dentro como fuera de los márgenes literarios. El personaje de Jim Knopf fue muy importante para la literatura infantil alemana de la época de posguerra debido a sus características físicas; también para la investigación posterior, como observamos en el estudio de Voss (2009) y su relevancia en la actualidad. En el caso de las protagonistas de Kästner, su influencia ha trascendido sobre todo a la gran pantalla, formando parte, entre otros, de la exitosa producción de Disney.

En tercer lugar, el influjo más evidente del contexto en las obras francesas lo encontramos en la naturaleza, motivo que adquiere una gran importancia en el texto. A su vez, hemos observado un detrimento de los asuntos relacionados con el mundo industrializado; aquí podemos apelar a la cuestión de la ruralidad, de gran relevancia en el país hacia mediados del siglo XX. La vida en paz y libertad y la búsqueda de lazos afectivos duraderos, como la amistad, son esenciales para los niños-personaje. Por otra parte, aunque la historia de Pascalet y Gatz se haya reeditado recientemente y forme parte de la memoria colectiva de sus lectores a través de diversas adaptaciones (y su lectura se mantenga en colegios e institutos), lo cierto es que la influencia del Principito ha sido infinitamente mayor. Hoy en día, la trascendencia del protagonista de Saint-Exupéry ha superado la literatura infantil, e incluso la literatura universal, llegando a convertirse en un mito, un símbolo francés que podemos encontrar en distintas adaptaciones y producciones culturales; no solamente en su país de origen, sino en todo el mundo.

En cuarto lugar, hemos comprobado que la separación parental es central en el desarrollo de las obras británicas, ora por la evacuación, ora por la muerte de los progenitores. Asuntos como la denuncia hacia la tiranía y el trabajo infantil están presentes, pero los niños-personaje, siguiendo con los ideales de justicia, son capaces de superar estas situaciones, especialmente con la ayuda de animales antropomórficos. La justicia, la paz y la libertad son los valores reivindicados en las obras por los protagonistas. Por su parte, la relevancia de las obras de Lewis y Dahl ha sido muy

importante en la literatura infantil posterior; sin embargo, la vinculación con los temas bélicos solo se ha producido en la de Lewis, puesto que los niños-personaje viven los bombardeos y la evacuación de forma explícita. Más adelante, la trascendencia de los Pevensie y James se ha visto reformulada y revitalizada a través de las películas y reediciones literarias, formando ya parte no solamente del canon clásico de la literatura infantil británica, sino también de la literatura y juvenil infantil universal.

En definitiva, esta puesta en perspectiva sobre la interacción entre texto y contexto nos ayuda a visualizar, en primer lugar, cómo las novelas analizadas conforman un legado cultural que pueden acercarnos al escenario (post)bélico en Europa; en segundo lugar, podemos comprobar cómo los niños-personaje analizados también han calado en la sociedad durante décadas, ya sea a través del papel o de sus adaptaciones a otras producciones culturales. Esta es la premisa neohistoricista desde la que partimos: la literatura, como otros documentos oficiales de diversa índole, constituye en sí un patrimonio para comprender ciertos eventos pasados. No obstante, recordemos que el estudio literario es más complejo, pues hemos tenido que descubrir en las obras analizadas esas “realidades imaginarias” de las que nos habla Erll (2011a, 2017) y que configuran la narración en un nivel manifiesto y/o subyacente; es decir, hemos indagado en los nuevos elementos fantásticos nacidos del lenguaje de la literatura infantil y juvenil, pero que esconden esas alusiones a la realidad. Esto ha sido especialmente relevante para aquellas obras en las que no se apela explícitamente al conflicto bélico o a componentes sociales de la época, como es el caso de *Das doppelte Lottchen*, *James and the Giant Peach*, *Le Petit Prince* y *L’Enfant et la Rivière*.

5.4.2. Las obras analizadas como textos culturales y textos vinculantes

Recordemos que, según Erll, las obras literarias pueden ser definidas como “textos culturales” cuando la recepción y el proceso revisionista así lo indican; cuando hay evidencias de que se tratan de obras portadoras de elementos de una determinada cultura. Por ello también son llamados “textos vinculantes”, ya que son ventanas a la comprensión y la reflexión de los valores, ideas y demás características de su contexto. En este sentido, sostenemos que las obras analizadas, por el conjunto de sus realidades imaginarias, sus viejas y nuevas configuraciones y la potencialidad de sus argumentos (que beben del

contexto en el que se enmarcan) sí pueden considerarse textos culturales y, por ende, también textos vinculantes.

Los conceptos de “textos culturales” y “textos vinculantes” de Erll se interrelacionan con los de “memoria cultural” y “memoria colectiva” en el plano europeo, nociones que deseamos retomar en este punto. Así pues, ¿cómo forman parte las obras analizadas de la memoria colectiva? ¿Y de la memoria cultural? Para enfrentarnos a estas preguntas debemos recordar, una vez más, la premisa que fundamentaba las hipótesis de nuestro trabajo: las ocho novelas están salpicadas por los episodios bélicos y totalitarios que marcaron, entre otras cosas, la fundación de las instituciones europeas, símbolos de la unidad intercontinental que hoy compartimos.

Primeramente, las novelas del corpus y sus protagonistas infantiles forman parte de la memoria colectiva de los niños y adolescentes que las leyeron durante esa época trágica – eso sí, en un nivel nacional, al menos un par de décadas después de publicarse. En segundo lugar, hoy en día constituyen un escaparate al pasado común europeo: son una herencia compartida que nos permite reflexionar, discutir y dialogar juntos. Por lo tanto, son textos que también forman parte de nuestra memoria colectiva en la actualidad, tanto a nivel nacional como a nivel transnacional (siendo este último el que nos interesa en este trabajo).

En un segundo nivel, las obras analizadas, en tanto que transmisoras de la memoria colectiva, constituyen engranajes de la memoria cultural. Permitámonos retomar las palabras de Assmann sobre el concepto de memoria cultural (2021) para reflexionar sobre esta cuestión: “cultural memory is a system of values, artifacts, institutions, and practices that retain the past for the present and the future” (p. 26). En cada una de las novelas estudiadas se destacan determinados elementos que nos permiten contextualizar la obra y (re)pensar las vivencias del tiempo bélico y franquista entre las décadas de los cuarenta y los sesenta (como hemos podido observar a lo largo de este capítulo). Se trata de producciones que nacen y se desarrollan en ese periodo histórico; son su descendencia cultural.

A partir de estas afirmaciones, podemos centrar ahora la discusión en torno a la literatura como *médium* de la memoria colectiva y su doble función: contribuye tanto a la

reflexión de la memoria (*Gedächtnisreflexion*) como a la construcción de la memoria (*Gedächtnisbildung*). Tal y como vimos en el estado de la cuestión, la definición de la memoria europea no es concisa, sino que, como cualquier tipo de memoria colectiva, siempre está en continuo movimiento y cambio (Fortunati y Lamberti, 2010, p. 128). Sin embargo, para enfrentarnos a la cuestión de la aportación de las obras analizadas a la reflexión y construcción de la memoria europea, es preciso apelar al concepto de memoria (cultural y colectiva) europea con el que trabajamos en esta tesis: se trata de un laboratorio colaborativo en el que podemos identificar la herencia de pasados comunes y establecer un proyecto en el presente y en el futuro. La memoria europea operaría así como un espacio en el que podamos comunicar y construir una cultura común, en palabras de Constantin (2009, p. 235) para buscar así ese relato compartido que nos haga sentir miembros de una misma comunidad. La persecución de objetivos comunes y el proceso de identificación colectiva (europea) resultan esenciales aquí.

a) Reflexión de la memoria (*Gedächtnisreflexion*)

En este primer plano, podemos afirmar que las novelas de nuestro corpus permiten el acceso a una ventana contextual fundamental para acercarnos a la construcción de la memoria europea y apreciarla de manera transnacional. El análisis y comparación de las obras nos permite apreciar, a través de las “realidades imaginarias”, la manera en la que los países estudiados atravesaron dichos acontecimientos. Este ejercicio de reflexión es, precisamente, el que hemos realizado a lo largo del presente capítulo al trazar las interrelaciones entre análisis temático y memoria colectiva en Europa.

b) Construcción de la memoria (*Gedächtnisbildung*)

En un segundo plano, nos cuestionamos cómo las obras de nuestro corpus pueden ayudarnos a la edificación de la memoria colectiva europea. Partiendo de la base de que dicha memoria siempre está en continua construcción, las reflexiones que nacen de nuevos estudios, como el que ofrecemos en la presente tesis, han de aportar pilares que nutren el relato común que buscamos entre todos. Ahora bien, ¿dónde se hallan esos pilares en nuestro trabajo y cuáles son sus características?

Atendiendo a los puntos comunes entre las novelas de nuestro corpus, la orfandad, la pérdida familiar y la separación (parental o de otros personajes queridos) es vista en todas las obras como algo trágico. Los niños-personaje desean continuamente la unión: bien a través del reencuentro con sus familiares, bien a través de otros personajes similares, como niños o animales, antropomórficos en su mayoría. Esto es, precisamente, uno de los traumas colectivos que nacieron de la Europa posbélica y franquista y que ha formado una parte importante de la memoria colectiva. Por otra parte, la noción de justicia está presente en todas las obras; el *bien* y el *mal* también están claramente identificados, sobre todo en el universo adulto. Por otra parte, hay un objetivo claro en todas las obras: la felicidad, el bienestar, la paz y la tranquilidad.

A través del ejercicio de reflexión que se ha realizado en las páginas de este capítulo, consideramos que las obras ayudan a la construcción de la memoria en tanto que evidencian esa parte fundamental de la memoria colectiva y la presentan a través de las nuevas realidades imaginarias que hemos analizado. Además, nos ayuda a apreciar cómo la literatura infantil y juvenil, así como el proceso de identificación con el niño-personaje, pudo ayudar a los niños y jóvenes que vivieron estas décadas a sobrellevar mejor una época muy cruel para la infancia; en este sentido, el ocultamiento deliberado de la realidad social y la política y, a su vez, la importancia del escapismo hacia otros mundos son piezas clave de la literatura infantil europea (post)bélica.

5.4.3. Las novelas como lugares de memoria europeos: la identidad colectiva y la circulación de la memoria

En definitiva, después de ver cómo las obras pueden funcionar como textos culturales y vinculantes y cómo pueden ser partícipes de la transmisión de la memoria europea en el nivel reflexivo y constructivo, podemos preguntarnos, en último lugar, si las obras pueden constituir lugares de memoria europeos. Según Nora (y como ya indicamos en el capítulo de las bases y conceptos teórico-metodológicos), los lugares de memoria lo son a través de tres factores: material, simbólico y funcional (1989, p. 19).

Primeramente, las obras analizadas, en tanto que lugares materiales, son libros físicos que enseñaron, acompañaron y entretuvieron a un público infantil y juvenil muy amplio dentro de cada país. Hoy día, se trata de novelas a las que podemos acceder para

analizarlas, revisarlas críticamente y cotejarlas – tal y como nos propusimos, por ejemplo, en esta tesis; pero también son obras que, en su mayoría, siguen editándose, leyéndose y estudiándose en escuelas e institutos. Además, el acceso a las obras, en muchas ocasiones, también pasa por la trascendencia de las adaptaciones que se han realizado en las últimas décadas³³³. Por lo tanto, su funcionalidad material *sigue viva*.

En segundo lugar, en lo que respecta al factor simbólico, podemos destacar que, al tratarse de narrativas destinadas al público infantil y juvenil, son obras que contienen una serie de argumentos y arcos narrativos que esconden tras de sí un entramado alegórico muy interesante: las “realidades imaginarias” (palabras de Erll) que nacen de las novelas adquieren un gran valor al estar atravesadas y condicionadas por lo que se permitía o no enseñar y publicar para un lectorado joven. En la actualidad, ese simbolismo está vigente (prueba de ello es también esta tesis doctoral, así como el continuo interés que hay en la investigación académica por las obras).

Por último, el factor funcional que las novelas analizadas pueden adquirir hoy día es doble: por un lado, sirven de refugio histórico y memorial para quienes, ya de adultos, las leyeron cuando eran niños o adolescentes; por otro, constituyen una ventana para comprender el funcionamiento de la literatura infantil de la época, las concepciones sobre la infancia y, en definitiva, para reflexionar sobre las particularidades de estas producciones culturales en una época tan trágica para Europa.

Estos tres factores nos ayudan a visualizar la manera en la que las obras analizadas pueden funcionar como lugares de memoria europeos. No obstante, dichos factores no son lo único que debemos tener en cuenta para alzar dicha afirmación: la cuestión de la circulación de la memoria también tiene un papel fundamental, así como la responsabilidad colectiva de recuperar las obras³³⁴. En primer lugar, recordemos que Pierre Nora nos advierte de que los lugares de memoria constituyen en sí mismos una *mise en abîme* (1989, p. 20), es decir, tienen el potencial de regresar al ciclo de la memoria colectiva, aunque hayan estado desvinculados de ella durante un cierto tiempo. El ejemplo

³³³ Es decir, a raíz de las adaptaciones más exitosas de las obras, como ocurre con las películas de *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, *Das doppelte Lottchen* o *Marcelino Pan y Vino*, las obras originales se han redescubierto y puesto en valor.

³³⁴ Como explicaremos más adelante, esta responsabilidad colectiva se relaciona con el proceso de europeización de lugares de memoria que comentamos en el capítulo del estado de la cuestión.

que ofrece sobre el libro infantil *Le Tour de la France par deux enfants*, analizado en el capítulo teórico-metodológico de esta tesis, nos sirve para comprender este funcionamiento.

En este punto argumentamos que, si deseamos seguir construyendo la memoria europea en un nivel colectivo y cultural, la reivindicación de las obras analizadas en esta tesis y su apreciación como lugares de memoria en el plano transnacional nos pueden ayudar a trazar ese relato común que todos buscamos hoy día; es decir, su inclusión en el *círculo de la memoria* nos ayuda a recuperar una parte muy valiosa de nuestras producciones culturales, enmarcadas en periodos compartidos que han sido posteriormente determinantes para conformar dicha memoria (Holocausto, conflictos bélicos, dictaduras, totalitarismos). Y ello se relaciona con otro punto clave en nuestro trabajo: la identidad europea colectiva.

En efecto, si el estudio y la reivindicación de los lugares de memoria europeos nos sirven para reflexionar y construir juntos la memoria europea, es importante que, en el seno de este transcurso en común, el sentimiento y la identificación colectiva nos muevan hacia la edificación de ese relato compartido, el cual nos hace sentir miembros de una misma comunidad. Recordemos el argumento de Paone López y Paz (2016, p. 24) sobre la importancia de sentirse ciudadanos de un Estado plurinacional que se relaciona internacionalmente desde una y varias culturas, y a través de una y múltiples lenguas. Así pues, es nuestra responsabilidad conocer, apreciar y descubrir las producciones culturales de los países europeos; y no solamente apreciarlas y descubrirlas, sino hacerlas *nuestras*, es decir, identificarlas como engranajes de una memoria que todos podemos redescubrir, cuestionar, reivindicar. La identidad colectiva europea pasa a ser así uno de los motores y, a la vez, resultados más importantes de la investigación en materia de memoria europea: la cuestión de cómo desarrollar esa pertenencia comunitaria y cómo reivindicarla es muy importante.

Por lo tanto, además de la recuperación de las obras analizadas y su vuelta al *círculo de la memoria*, es importante, como mencionamos anteriormente, saber que esta inclusión debe realizarse de forma colaborativa, de tal forma que nutramos la identidad colectiva en Europa entre todos. Esto tiene que ver con los postulados de ciertos expertos sobre la europeización de los lugares de memoria (Margue, 2009): las obras analizadas

en esta tesis no son *per se* lugares de memoria europeos³³⁵, pero hemos visto a través de este trabajo que, en efecto, podrían considerarse como tal debido a su potencial ideológico, cultural e histórico.

Con el fin de europeizar las obras de nuestro corpus, podemos apelar no solamente al plano teórico (como el que hemos realizado en esta tesis), sino también al plano práctico; podemos recordar, en este respecto, los proyectos de Penni Cotton que mencionamos en el capítulo del estado de la cuestión, pues ayudan a construir esa identificación común europea en los más jóvenes³³⁶. En el caso de las obras de nuestra tesis, a nivel teórico hemos constituido un corpus de análisis comparatista en el que se ha observado la trascendencia de las obras a nivel europeo: la identificación pasa, en este punto, por ese sentimiento en común de que las novelas pueden ser *nuestras* en el plano transnacional, no solamente en el nacional. Pero ¿y en el nivel práctico? ¿Podríamos plantear una colección, un proyecto común transnacional de obras infantiles y juveniles atravesadas por la Segunda Guerra Mundial y el periodo franquista, siguiendo el modelo de Cotton?

Ciertamente, en esta tesis doctoral nos hemos ocupado de rescatar las obras de nuestro corpus y traerlas a la circulación de la memoria en el plano europeo en la actualidad; pero siempre desde la teoría. Con todo ello en mente, podríamos plantearnos un hipotético trabajo futuro en el que, a partir de la teoría aquí desarrollada, pudiéramos trabajar con las obras –y, más específicamente, con sus niños-personaje y sus características– en un plano práctico, en colegios y bibliotecas, donde los niños pudieran releerlas y donde pudiera nutrirse activamente la identidad colectiva europea entre los más jóvenes. Para ello, se requeriría de un trabajo colaborativo entre investigadores de redes europeas, tal y como puso en marcha Cotton durante la década de los noventa.

³³⁵ Como sí pueden serlo, recordemos, las instituciones de la Unión Europea y los museos dedicados a la historia y cultura europeas.

³³⁶ Nos referimos sobre todo a su colección *The European Picture Book Collection* (EPBC) y el proyecto que llevó a cabo junto con otros expertos en literatura infantil, colegios y familias de toda Europa a finales de la década de los noventa, ya introducido anteriormente en la presente tesis. El propósito de Cotton no estaba enfocado a la identidad y memoria europeas (al menos no de la manera en la que proponemos en este trabajo), sino a promover el conocimiento sobre Europa entre las generaciones más jóvenes. Sin embargo, como aclaramos en el capítulo del estado de la cuestión, este modelo de proyecto podría constituir, a nuestro parecer, una manera muy interesante de promover la identidad colectiva europea.

En definitiva, la concepción de las obras del corpus como engranajes de la memoria colectiva y cultural europea podría, desde el plano teórico, asentar las bases de futuros estudios prácticos en los que sigamos poniendo en marcha la capacidad de la literatura infantil y juvenil para nutrir el relato europeo y seguir consolidando la memoria e identidad europeas en la actualidad³³⁷. Por ello, sí consideramos que las obras analizadas pueden convertirse en lugares de memoria europeos –teniendo en cuenta, si se prefiere, ese proceso de europeización que comentábamos anteriormente–, tanto en el plano teórico como práctico, pues tienen la capacidad de promover el entendimiento entre generaciones jóvenes acerca de nuestro pasado común³³⁸ y de acercarnos conjuntamente a ese espacio histórico, social y cultural que marcó el posterior devenir europeo.

³³⁷ Sería especialmente interesante centrarse en las similitudes y diferencias entre la LIJ de Europa occidental y de Europa del Este, así como entre los países del norte y los países del sur.

³³⁸ Por ejemplo, una lectura de las obras en la que se tenga en cuenta previamente el telón de fondo que vivía Europa en aquel entonces (siempre adaptado a la edad correspondiente de los niños) puede ayudar a situar la obra en su contexto, así como identificar similitudes y diferencias entre los modelos de niños-personaje. Este proceso resultaría más sencillo, quizás, si se escogen novelas con guiños a la realidad extraliteraria, los cuales pudieran ser identificados por los niños con la ayuda de un adulto. Las evacuaciones en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*; las alegorías en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y la realidad social en *Antoñita la fantástica* podrían ser un buen punto de partida.

6. CONCLUSIONES

Una vez llegados al término final de esta tesis doctoral debemos desentrañar las conclusiones de toda la investigación llevada a cabo. Para ello, es necesario tener en cuenta los planteamientos iniciales y las hipótesis, así como los objetivos que nos proponíamos en el capítulo introductorio.

Primeramente, planteábamos dos objetivos fundamentales en materia de literatura infantil y juvenil comparada: hacer un recorrido del niño-personaje en la LIJ española, alemana, francesa y británica desde el siglo XVI hasta nuestros días; y realizar una aportación al comparatismo en literatura infantil y juvenil a través del análisis temático de las obras del corpus. Como punto de partida, la exhaustiva revisión contexto-literaria ha arrojado conclusiones muy interesantes: se ha constatado cómo la infancia resurge con fuerza después de momentos de crisis en Europa, y hemos desvelado sugerentes diferencias entre el romanticismo francés, el deseo de aventura británico y alemán y el realismo español que han empapado, en líneas generales, a los niños-personaje europeos a nivel diacrónico. Especialmente llamativo resulta el tardío desarrollo de la LIJ en España con respecto al resto de los países, así como las marcadas pinceladas de costumbrismo de sus protagonistas. Podríamos concluir que, en definitiva, esta visión panorámica del niño-personaje, además de contextualizar el análisis literario, constituye en sí misma una ventana muy completa para futuros estudios comparatistas enmarcados en otras épocas distintas a la que tratamos en el presente trabajo.

Este recorrido diacrónico realizado a lo largo de la revisión contexto-literaria nos ha conducido al análisis temático del niño-personaje en las ocho obras del corpus. En lo referido al desarrollo estrictamente metodológico y estructural, hemos comprobado cómo la propuesta organizacional derivada de los preceptos de Luz Aurora Pimentel nos ha permitido comparar eficazmente los motivos de análisis. Esto se ha logrado desgranando progresivamente el estudio comparatista, explorando cada motivo de forma individualizada y ofreciendo una recapitulación conclusiva al final de cada uno. De esta forma, se ha brindado una suave transición de motivo a motivo: las diferencias y similitudes entre obras y países se han configurado y retomado poco a poco, dando forma a la comprensión última del niño-personaje. Así pues, la temología, una metodología que está hoy día redescubriéndose en el campo de la LIJ, ha demostrado constituir una

herramienta apropiada para el estudio de temas y motivos en varias obras infantiles; recordemos que esta era una de las hipótesis metodológicas que planteábamos al comienzo de esta tesis.

Los resultados del análisis temático han planteado determinadas conclusiones que después hemos relacionado con el estudio de la memoria en Europa. Partiendo de las diferencias entre obras, hemos podido constatar una continuación de la tradición literaria en la LIJ española, donde destacan sobre todo los motivos de la familia y la religión. Asimismo, mientras que en los textos franceses sobresalen la naturaleza y la relación entre niños-personaje y personajes animales como fuente de crecimiento, en las británicas son la orfandad y la diversión los motivos que más mueven a los protagonistas infantiles hacia su transformación. Esto último también es muy importante en la novela de Michael Ende; en la de Erich Kästner, por su parte, hemos subrayado similitudes muy sugerentes con la obra de Borita Casas en materia de comportamiento y educación de las niñas-personaje. Por lo tanto, el binomio sexo/género subyace toda la configuración de los protagonistas analizados. En cuanto a las similitudes que hemos encontrado, destacamos la importancia de la orfandad y del conflicto entre niños-personaje y personajes adultos, así como la presencia de un personaje limítrofe: en todas las novelas se atisba una valorización del prisma infantil por encima de los valores adultos, a los que se les atribuye connotaciones negativas que tienen que ver, entre otras, con la intransigencia, la maldad, la ignorancia y la falta de visión o perspectiva.

Las conclusiones del análisis temático han servido de puente hacia nuestros otros objetivos, enfocados en la parte de los estudios culturales: localizar los motivos analizados en la realidad extraliteraria con el fin de explorar en las interrelaciones entre el análisis literario y el ámbito de la memoria en Europa; y ver cómo el análisis temático dialoga con los preceptos de los estudios culturales de la memoria. Para ello, hemos procedido a contextualizar los motivos previamente analizados en tres grupos: en primer lugar, orfandad, hogar, familia y espacios naturales; en segundo lugar, el conflicto adulto-infantil y la relación con el personaje limítrofe; y, en tercer lugar, los conceptos abstractos de la diversión, el viaje, la religión y la muerte. Esta descomposición nos ha facilitado observar cómo los motivos pueden, en efecto, situarse en el plano extraliterario, lo cual nos permite reflexionar sobre el contexto social y cultural de Europa durante los años en los que se publicaron las obras de nuestro corpus. Asimismo, también

hemos repasado la influencia que las novelas han podido tener fuera del marco narrativo, por lo que las idas y venidas entre obras y contexto han sido continuas.

Al establecer estos diálogos entre texto y contexto se han resaltado aquellos sucesos que marcaron el devenir de la memoria colectiva en los cuatro países. Por ejemplo, se ha indagado en la trascendencia de las evacuaciones de la ciudad al campo, las cuales dejaron un trauma significativo en la memoria británica y, además, están presentes en el relato de C. S. Lewis. La adopción también fue muy importante en la sociedad alemana y española de posguerra y, si apelamos a la familia y la figura materna, hemos podido comprobar cómo se convirtieron en uno de los pilares fundamentales de la sociedad europea. En las obras analizadas, la idea de la familia y la maternidad biológicas se alzan, en general, como dos componentes muy importantes para el bienestar último de los niños-personaje. Por otra parte, al hilo del conflicto adulto-infantil, hemos tratado la precaria situación infantil en la Europa posbélica y franquista, la cual contrasta con la importancia y el valor que adquieren todos los niños-personaje en sus textos por encima de lo personajes adultos. En este sentido, los valores positivos de los protagonistas infantiles, así como el componente lúdico que caracteriza de por sí a las obras estudiadas, nos llevan a apreciar las novelas del corpus como fuente de diversión, escapismo y esperanza para los niños que las leyeron durante las décadas de posguerra. Paralelamente, también constituyeron una fuente de educación muy importante, sobre todo las obras españolas.

La contextualización de los motivos y su reflexión nos ha permitido abrir, finalmente, la discusión acerca de las obras como lugares de memoria europeos, donde hemos recuperado los preceptos de Pierre Nora y Astrid Erll. Primeramente, atendiendo al enfoque neohistoricista que planteábamos como punto de partida en el capítulo teórico-metodológico, y a modo conclusivo de toda la reflexión realizada previamente, hemos ofrecido un esquema recopilatorio sobre cómo el contexto moldea las obras, y cómo las obras, a su vez, han influenciado de cierta forma la realidad extraliteraria. Puede concluirse que, en efecto, el telón de fondo de la (post)guerra y el franquismo está presente en todos los textos y articula la representación de los niños-personaje, de una forma u otra. En algunas de ellas la presencia de este telón de fondo es explícita, como observamos en los protagonistas españoles, que quedan moldeados por los valores del catolicismo y la familia; también vemos la denuncia hacia la ideología nazi en la novela

de Michael Ende, así como el drama de la evacuación en los niños-personaje de C. S. Lewis. De forma más sucinta, la crítica hacia la realidad social se presentaría en las demás obras, otorgando a los niños-personaje determinados valores: la pureza del Principito frente a la absurdidad adulta; la inteligencia de Luise y Lotte para enmendar el divorcio de sus padres; la vida libre en la naturaleza de Pascalet, Gatz y Hyacinthe; la libertad que busca James lejos del trabajo forzado.

A su vez, las obras analizadas y sus protagonistas también han calado en un nivel cultural en cada uno de los países, no solamente a través de la lectura, sino también gracias a adaptaciones, reediciones y traducciones. En este punto hemos retomado los conceptos de Erll sobre textos culturales y vinculantes, llegando a la conclusión de que las novelas del corpus pueden considerarse como tal: son textos portadores de “realidades imaginarias” impregnadas del contexto que nos atañe, cuyo análisis nos acerca a la reflexión y al estudio de la época posbélica y franquista en Europa. Por lo tanto, cumplen con una doble función en el ámbito de la memoria europea: en un nivel reflexivo (*Gedächtnisreflexion*), constituyen ventanas abiertas a la contemplación de una época convulsa y trágica para nuestra historia compartida; en un nivel constructivo (*Gedächtnisbildung*), nos permiten seguir reivindicando ese pasado, valores y objetivos comunes que todavía perseguimos en la actualidad. Esto nos lleva a confirmar dos hipótesis que planteábamos en el capítulo introductorio: los niños-personaje y sus motivos son una potente herencia cultural para acercarnos a la época bélica y posbélica europea y promover su entendimiento transnacional en la actualidad; de igual manera, las obras estudiadas pueden considerarse textos vinculantes y culturales.

En última instancia, nos hemos preguntado sobre las novelas analizadas como lugares de memoria europeos. En el plano teórico, el estudio comparatista de las obras realizado en esta tesis nos permite concluir que, *a priori*, tienen el potencial para ser catalogadas como lugares de memoria europeos, pues cumplen tres factores: material, simbólico y funcional. Esta reflexión abre las puertas de un futuro proyecto en el que pongamos en funcionamiento las novelas analizadas en el terreno práctico; donde expandamos el trabajo comparatista de la mano de otros investigadores, profesores, familias y, sobre todo, niños y jóvenes lectores. De este modo, las obras entrarían nuevamente al círculo de la memoria, formando parte de ese proceso de europeización de los *lieux de mémoire*, con el fin de seguir nutriendo la identidad colectiva que debe

subyacer y acompañar a la memoria europea. Esta afirmación tiene que ver con la última hipótesis de nuestro trabajo, relacionada con la concepción de las obras como lugares de memoria europeos: sí, tienen el potencial de serlo, pero debemos seguir trabajando con ellas, especialmente en el terreno práctico. Por lo tanto, esta tesis se configura así como la antesala de otros proyectos comparatistas, tanto a nivel teórico como práctico, en los que también se incluyan obras de otros países europeos.

Cabe recordar, por último, el objetivo que planteábamos de reivindicar la literatura infantil y juvenil como una poderosa herramienta para comprender nuestras sociedades pasadas y actuales. En esta tesis doctoral hemos podido ver cómo las obras enmarcadas entre la década de los cuarenta y principios de los sesenta forman una parte esencial de la memoria cultural europea; una memoria que hoy día seguimos rescatando con el fin de promover los lazos compartidos y construir una ciudadanía que sea consciente de la importancia del respeto y la democracia, así como del espíritu crítico de reflexión y la persecución del bienestar y la paz a través de objetivos comunes, sin olvidar nuestro trágico pasado. La literatura infantil y juvenil, en este sentido, posee una particularidad valiosa: su componente educativo y lúdico y su versatilidad la convierten en una producción literaria que integra y une a distintas generaciones. Los textos para niños, como ya decía Paul Hazard en 1932, nos acercan a nuestros hermanos desconocidos y sus tierras, despertando así el sentimiento de humanidad. El descubrimiento de la historia y la cultura europea a través de su literatura infantil y juvenil se articula, por tanto, como un proceso fascinante para acercarnos a ese “sueño europeo” del que nos habla Aleida Assmann, cuyo relato común debemos seguir nutriendo desde la colaboración y el deseo por construir un futuro cada vez más pacífico, próspero y unido.

7. BIBLIOGRAFÍA

OBRAS ANALIZADAS

Bosco, H. (2004). *L'Enfant et la Rivière*. Gallimard.

Casas, B. (2004). *Antoñita la fantástica*. Aguilar.

Dahl, R. (2007). *James and the Giant Peach*. Penguin Books.

Ende, M. (2004). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Thienemann.

Kästner, E. (2002). *Das doppelte Lottchen*. Cecilie Dressler Verlag.

Lewis, C. S. (2000). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. HarperTrophy.

Saint-Exupéry, A. (1999). *Le Petit Prince*. Gallimard.

Sánchez-Silva, J. M. (2003). *Marcelino Pan y Vino*. Fundación Banco Santander.

SELECCIÓN DE ADAPTACIONES DE LAS OBRAS ANALIZADAS

Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer

Augsburger Puppenkiste. (1961-1962). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. [Serie de televisión en blanco y negro]. Hessischer Rundfunk.

Augsburger Puppenkiste. (1976-1977). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. [Serie de televisión en color]. Hessischer Rundfunk.

Gansel, D. (Director). (2018). *Jim Knopf und Lukas, der Lokomotivführer*. [Película]. Rat Pack Filmproduktion (Christian Becker); Malao Film; Warner Bros. Filmproductions Germany; Studio Babelsberg; Constantin Film Produktion.

Rokahr, T. (Director). (2021). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. [Ópera para niños]. Teatro de Erfurt.

Rollman, E. S., Garipéy, H., Bianchi, B., Grewenig, S., y Wegmann, W. (Productores). (1999-2000). *Jim Knopf*. [Serie animada de televisión]. CinéGroupe; Westdeutscher Rundfunk (WDR); Saban International Paris.

Schneider, J. (Director). (1970). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. [Obra de teatro musical]. Ópera de Zürich.

Das doppelte Lottchen

Meyers, N. (Directora). (1998). *The Parent Trap*. [Película]. Walt Disney Pictures.

Shima, K. (Director). (1951). *Hibari no komoriuta*. [Película]. Daiei Rokyo, Daiei Films.

Swift, D. (Director). (1961). *The Parent Trap*. [Película]. Walt Disney.

Vilsmaier, J. (Director). (1994). *Charlie and Louise: Das doppelte Lottchen*. [Película]. Bavaria Filmverleih; Produktions GmbH.

Von Baky, J. (Director). (1950). *Das doppelte Lottchen*. [Película]. Carlton Film.

Von Naso, Lancelot. (Director). (2017). *Das doppelte Lottchen*. [Película de televisión]. Urschi Reich Filmproduktion.

The Lion, the Witch and the Wardrobe

Connell, D. D. (Productor). (1979). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. [Película animada de televisión]. Children's Television Workshop; Bill Melendez Productions; Episcopal Radio-TV Foundation.

Stone, P. (Productor). (1988). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. [Serie animada de televisión]. BBC.

Adamson, A. (Director). (2005). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. [Película]. Walt Disney Pictures.

James and the Giant Peach

Jackanory BBC Children's Television Series. (1968; 1984). *James and the Giant Peach*. [Programa en serie de televisión infantil]. BBC.

Selick, H. (Director). (1996). *James and the Giant Peach*. [Película de animación]. Tim Burton; Walt Disney Pictures.

Wood, D. (Director). (2001-2002). *James and the Giant Peach*. [Obra de teatro]. Sherman Theatre; Birmingham Stage Company.

McDonald, T. A. (Director); Pasek, B., y Paul, J. (Compositores). (2010). *James and the Giant Peach: The Musical*. [Musical].

L'Enfant et la Rivière

Bosco, H. (2015). *L'Enfant et la Rivière*. Gallimard.

Château, M. (Director). (1974). *L'Enfant et la Rivière*. [Película de televisión]. Office nationale de radiodiffusion télévision française.

Coste, X., y Bosco, H. (2018). *L'Enfant et la Rivière*. Sarbacane.

Le Petit Prince

- Donen, S. (Director). (1974). *The Little Prince*. [Película]. Paramount Pictures.
- Chartier, P.-A. (Director). (2010-2017). *Le Petit Prince*. [Serie animada de televisión]. Method Animation; Saint Exupéry-d'Agay Estate; LPPTV; Sony Pictures Home Entertainment; Fabrique d'images; DQ Entertainment; ARD; France Télévisions; Rai Fiction; Télévision Suisse-Romande; TV5MONDE; WDR.
- Osborne, M. (Director). (2015). *Le Petit Prince*. [Película animada]. Onyx Films; Orange Studio; M6 Films.
- Portman, R. (Directora) (2003). *The Little Prince: A Magical Opera*. [Ópera].
- Recoing, A. (Directora). (2011-2012). *Le petit prince*. [Obra de teatro]. Comédie-Française.
- Tournié, A. (Directora). (2019). *The Little Prince*. [Espectáculo musical]. Sokol Entertainment.

Marcelino Pan y Vino

- Comencini, L. (Director). (1991). *Marcelino, pan y vino*. [Película]. Video Mercury Films Madrid; Production Group Roma; U.G.C. PH Paris.
- Gutiérrez Arias, J. L. (Director). (2010). *El milagro de Marcelino*. [Película]. Duality Films; Lobfilms.
- Moro, S. y Picard, X. (Directores). (2001-2005). *Marcelino, pan y vino*. [Serie animada de televisión]. Nippon Animation; PMMP; TF1; Viptoons; Estudios Moro.
- Vajda, L. (Director). (1955). *Marcelino Pan y Vino*. [Película]. Falco Film; Chamartín.

Antoñita la fantástica

- Cancio, R. (Director). (1950). *Tres ladrones en casa*. [Película]. Giralda Films.
- Casas, B. (2000). *Antoñita la fantástica*. Editorial Edad.
- Casas, B. y Laiglesia, J. A. (Directores). (1948). *Antoñita la fantástica*. [Teatro de marionetas]. Teatro de Monigotes.
- Miró, P. (Directora). (1967). *Antoñita la fantástica*. [Serie de televisión]. RTVE.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- Abellán-García Barrio, Á. (2020). *Le Petit Prince* y la imaginación de lo invisible. *Anuario de Estudios Filológicos*, 43, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.43.5>
- Abras, M.-A. (2006). Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des ouvrages pédagogiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 37-56. <https://doi.org/10.7202/1016885ar>
- Aguirre Baztán, Á. (1999). Identidad cultural y social. *Anthropológica. Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, 35-64.
- Aktürk, E. (2021). Eine Perspektive auf die Mutterfigur in der Weimarer Republik aus Erich Kästners literarischem Fenster auf dem Beispiel *Piunktchen und Anton*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 750-759. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032528>
- Alfaya Lamas, E. (2009). Literatura infantil y juvenil: Tendencias, personajes y colecciones. En P. López Gómez y J. C. Santos-Paz (Eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 291-300). Universidade da Coruña.
- Allan, C. (2013). Memory: (Re)imagining the Past Through Children's Literature. En Y. Wu, K. Mallan, y R. McGillis (Eds.), *(Re)imagining the World: Children's literature's response to changing times* (pp. 127-139). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-36760-1_11
- Allard, M.-C. (2023). *Reshaping Memory: Counter-Narratives in Kindertransport Literature* [Tesis doctoral, Universidad de Carleton]. <https://doi.org/10.22215/etd/2023-15373>
- Allen, A. T. (2005). From Motherhood to Sex Roles: The Postwar Era, 1945-1970. En *Feminism and Motherhood in Western Europe, 1890-1970: The Maternal Dilemma* (pp. 209-234). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403981431_10
- Alston, A. (2008). *The Family in English Children's Literature*. Routledge.
- Altied Vigil, A. (2003). Los niños de la Guerra Civil. *Anales de Historia Contemporánea*, 19, 45-58. <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/55511/53481>
- Amores García, M. (1994). Escritores del siglo XIX frente al cuento folclórico. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 171-181. <https://doi.org/10.18172/cif.2340>

- Aragüés Estragués, R. M. (2015). El éxodo de los niños republicanos en la guerra civil: Primitiva Francés Casanova, 1936-1939. *Hispania Nova*, 13, 78-98. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/2396/1295>
- Aranda, D. (2014). Personnages d'enfants dans la littérature française pour la jeunesse entre 1914 et 1918. *Publize. E-Revue de critique littéraire*, 1, 2-16. <https://univ-lemans.hal.science/hal-04490493v1>
- Aranda, D. (2022). Venger la mort par la mort: Personnages d'enfants justiciers dans la littérature française pour la jeunesse entre 1914 et 1918. *L'Oiseau Bleu. Revue du conte et de la littérature de jeunesse*, 3, 1-15. <https://revueloiseaubleu.fr/wp-content/uploads/2022/08/D.-Aranda.-Mort-et-deuil-.pdf>
- Arias, A. (2001). Apéndice. En W. Hauff, *Cuentos completos* (pp. 397-429). Anaya.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Knopf Doubleday.
- Arnal Gil, J. I., Etxaniz Erle, X., y López Gaseni, J. M. (2014). Estrategias para demitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 12, 7-17. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/933>
- Arruda-Colli, M. N. F., Weaver, M. S., y Wiener, L. (2017). Communication About Dying, Death, and Bereavement: A Systematic Review of Children's Literature. *Journal of Palliative Medicine*, 20(5), 548-559. <https://doi.org/10.1089/jpm.2016.0494>
- Aruperes, I., Rorintulus, O. A., y Andries, F. (2023). Kindness in Lewis's The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe. *JoTELL Journal of Teaching English, Linguistics, and Literature*, 2(6), 803-817. <https://doi.org/10.36582/jotell.v2i6.6386>
- Assmann, A. (2018). *Der europäische Traum. Vier Lehren aus der Geschichte*. C. H. Beck.
- Assmann, A. (2021). Cultural Memory. En A. Hamburger, C. Hancheva, y V. D. Volkan (Eds.), *Social Trauma—An Interdisciplinary Textbook*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47817-9_3
- Assmann, J., y Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German critique*, 65, 125-133. <https://doi.org/10.2307/488538>
- Auerbach, N. (1973). Alice and Wonderland: A Curious Child. *Victorian Studies*, 17(1), 31-47. <https://www.jstor.org/stable/3826513>

- Avery, G., y Reynolds, K. (Eds.). (2000). *Representations of Childhood Death*. MacMillan.
- Avilés Diz, J. (2012). Los desvanes de la memoria: *Los niños perdidos* de Laila Ripoll. *Letras Femeninas*, 38(2), 243-261. <https://www.jstor.org/stable/24894412>
- Avilés Diz, J. (2017). Con la Iglesia hemos topado: Saturnino Calleja y la censura de cuentos infantiles. *Neophilologus*, 101(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s11061-016-9498-0>
- Axelsson, B., Dupont, C., y Kesteloot, C. (Eds.). (2012). *Entering the Minefields: The Creation of New History Museums in Europe. Conference proceedings from EuNaMus, European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen, Brussels 25 January 2012*. Linköping University Electronic Press.
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A696672&dswid=-8085>
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves*. Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1994). *The Poetics of Space: The Classic Look at How We Experience Intimate Spaces*. Beacon Press.
- Bailis, L. A. (1978). Death in Children's Literature: A Conceptual Analysis. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 8(4), 295-303. <https://doi.org/10.2190/N7ND-FUHF-NU60-9K2A>
- Bajtín, M. M. (1981). Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. En M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination* (pp. 84-254). University of Texas Press.
- Bancalari Molina, A. (2011). El mito de Europa en los textos literarios clásicos. *Acta literaria*, 43, 95-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482011000200007>
- Bazhenova, N., Kuragina, A. A., Rusinova, N. V., y Haritonov, M. G. (2015). The Bible as the basis of images and the parables of *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 435-440. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s7p435>
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Beauvais, C., y Nikolajeva, M. (Eds.) (2017). *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Edinburgh University Press.

- Becker, M. (2020). Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in der DDR. En T. Kurwinkel, y P. Schmerheim (Eds.), *Handbuch Kinder-und Jugendliteratur* (pp. 61-67). https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_8
- Beckett, S. L. (1997). Henri Bosco: Écrire pour les enfants et (faire) revivre le mythe éternel de l'enfance. En *De grands romanciers écrivent pour les enfants* (pp. 21-86). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Beckmann, D. (2016). Friends at Home: C. S. Lewis's Social Relations at The Kilns. *Inklings Forever: Published Colloquium Proceedings 1997-2016*, 10, 65-72. https://pillars.taylor.edu/inklings_forever/vol10/iss1/61
- Bégué, A.-L. (2015). Des mondes de l'enfance ou la sacralisation de l'espace. Regards croisés sur l'enfance dans *Peter Pan* de J.M. Barrie et *Le Petit Prince* d'A. de Saint-Exupéry. *Postures*, 21. <http://revuepostures.com/fr/articles/begue-21>
- Bell, D. F. (1996). Foucault, Conventions, and New Historicism. En S. Barker (Ed.), *Signs of change: Premodern, modern, postmodern* (pp. 297-307). University of New York Press.
- Bella, H. Z., Suwastini, N. A., y Jayantini, I. G. (2023). Oedipus Complex Reflected through Edmund Pevensie's Characters in C.S. Lewis's *The Lion, The Witch, and The Wardrobe*. *Proceedings of the 3rd International Conference on Language, Literary, and Cultural Studies (ICON LATERALS 2022)*. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.5-11-2022.2329457>
- Benoit-Dusauso, A., y Fontaine, G. (Eds.). (2000). *History of European Literature*. Routledge.
- Benson, E. F. (1919). *David Blaize and the Blue Door*. Doubleday, Doran and Co.
- Bethlenfalvay, M. (1979). *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIXe siècle*. Librairie Droz.
- Biagioli, N. (2001). Le dialogue avec l'enfance dans *Le petit prince*. *Études littéraires*, 33(2), 27-42. <https://doi.org/10.7202/501291ar>
- Biedermann, H. (1993). *Diccionario de símbolos*. Ediciones Paidós.
- Binder, W. (2014). Die Robinsonade. En S. Farzin y H. Laux (Eds.), *Gründungsszenen soziologischer Theorie* (pp. 139-154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19801-9_11
- Blamires, D. (2009). The Fairytales of Wilhelm Hauff. En *Telling Tales. The Impact of Germany on English Children's Books (1790-1918)* (pp. 181-204). OpenBook Publishers.

- Boger, J. (2019). "You Cannot Want Wrong Things Any More, Now That You Have Died": Problems of Purity, Temptation, and Redemption in The Chronicles of Narnia. *The Graduate Review*, 4, 86-97. https://vc.bridgew.edu/grad_rev/vol4/iss1/15
- Bossuat, G. (1999). Des lieux de mémoire pour l'Europe unie. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 61, 56-69. <https://doi.org/10.2307/3771459>
- Bradford, C., Mallan, K., Stephens, J., y McCallum, R. (2008). Reweaving Nature and Culture: Reading Ecocritically. En *New World Orders in Contemporary Children's Literature: Utopian Transformations* (pp. 79-104). Palgrave Macmillan.
- Braun, A. (2023). Reisen durch den dritten Raum: Hybride Identitätsprozesse in Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer (1960) und in Jim Knopf und die Wilde 13 (1962). En *Identitätskonzepte in Michael Endes Werk* (pp. 61-84). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66694-4_6
- Bravo-Villasante, C. (1969). *Historia de la literatura infantil española*. Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Antología de la literatura infantil española 3: Folklore*. Escuela Española.
- Bravo-Villasante, C. (1989). Borita Casas, la eterna niña. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 19, 27-30.
- Brazier, P. H. (2009). Why Father Christmas Appears in Narnia. *Sehnsucht: The C.S. Lewis Journal*, 3, 61-78. <https://www.jstor.org/stable/48579557>
- Breiner, T. C. (2019). Narrative Archetypen. En *Psychologie des Geschichtenerzählens* (pp. 27-47). Springer.
- Brown, D. (2003). The ongoing appeal of *the chronicles of Narnia*: A partial explanation. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 9(1), 99-112. <https://doi.org/10.1080/1361454032000232121>
- Brown, D. (2005). *Inside Narnia: A Guide to Exploring "The Lion, The Witch and the Wardrobe"*. Baker Books.
- Brown, P. (2008). *A Critical History of French Children's Literature. Volume Two: 1830-Present*. Routledge.
- Brunel, P. (Ed.). (1988). *Dictionnaire des mythes littéraires*. Éditions du Rocher.
- Brunel, P., y Chevrel, Y. (Eds.). *Précis de littérature comparée*. Presses universitaires de France.

- Brunel, P., Pichois, C., y Rousseau, A.-M. (2009). *Qu'est-ce que la littérature comparée?*. Armand Colin.
- Budgen, D. (2018). *British Children's Literature and the First World War: Representations since 1914*. Bloomsbury Academic.
- Burke, A., y Zoch, M. (2023). Adoption as Liminal Space: Representations of Adoption in Children's Picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 49(2), 42-55. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=255b9bfd-cc3c-4fd0-9829-5399624af503%40redis>
- Burke, C. L., y Copenhaver, J. G. (2004). Animals as People in Children's Literature. *Language Arts*, 81(3), 205-213. <https://doi.org/10.58680/la20042896>
- Butler, C. (2017). Children's Literature: Ideologies of the Past, Present and Future. En C. Hanson y S. Watkins (Eds.), *The History of British Women's Writing, 1945–1975* (pp. 259-272). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-47736-1_16
- Butler, F. (1972). Death in Children's Literature. *Children's Literature*, 1, 104-124.
- Caamaño Alegre, B. (2007). “Cosas de niñas”: La construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún. *AnMal electrónica*, 23, 35-59.
- Caldera, R. T. (2013). *La existencia abierta: Para lectores de El Principito*. Rialp.
- Caldicott, E., y Fuchs, A. (2005). Introduction. En E. Caldicott y A. Fuchs (Eds.), *Cultural Memory: Essays on European Literature and History* (pp. 11-32). Peter Lang.
- Campbell, J. (1968). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton University Press.
- Campbell Naidoo, J., y Lynch, K. (2020). Global Rainbow Families: Examining Visual Depictions of Same-Sex Couples in International Picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 58(4), 31-51. <https://dx.doi.org/10.1353/bkb.2020.0067>
- Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-168.
- Canto Ortiz, J. M., y Moral Toranzo, F. (2005). El “sí mismo” desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 7, 59-70.
- Capdevila-Argüelles, N. (2005). Elena Fortún (1885-1952) y *Celia*. El Bildungsroman truncado de una escritora moderna. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 11, 263-280.

- Capello, R. (2018). Cohesion Policies and the Creation of a European Identity: The Role of Territorial Identity. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 56(3), 489-503. <https://doi.org/10.1111/jcms.12611>
- Caroli, D. (2024). La storia della letteratura comparata per l'infanzia da Paul Hazard agli studi recenti: Quali prospettive? En A. Nobile y A. Mazzini (Eds.), *Questioni fondative di letteratura per l'infanzia* (pp. 135-153). Studium.
- Cenarro, Á. (2013). Los niños del Auxilio Social: Historia, memoria e identidades. *Historia Social*, 76, 145-163. <https://www.jstor.org/stable/23496335>
- Cerrillo Torremocha, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (Eds.). (2017). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Chafei, D. M. S. M. (2023). Sémiotique des couleurs et leurs signification émotionnelles dans *Le Petit Prince* d'A. de Saint Exupéry. *Journal of Scientific Research in Arts*, 24(5), 84-101. <https://doi.org/10.21608/jssa.2023.198726.1484>
- Chalou, B. S. (2007). *Struwwelpeter: Humor or Horror?: 160 Years Later*. Lexington Books.
- Chihaia, M. (2009). El "aura" benjaminiana y los símbolos del *Guernica*. *Arbor*, 285(739), 1081-1088. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.739n1075>
- Chihaia, M. (2023). El rapto de Europa / el rapto de América. En M. Chihaia, J. G. Ferrer Ortega, S. Pérez-Gatica y N. Schmich (Eds.), *Caminos cruzados: filosofía y literatura del exilio español en América Latina* (pp. 381-396). Iberoamericana. https://doi.org/10.31819/9783968694030_022
- Chaparro Cardozo, S. Y. C., Chaparro Cardozo, E., y Prieto Acevedo, E. A. (2018). El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 13(23), 186-196. <https://doi.org/10.14483/21450706.12998>
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1979). *Un monde autre, l'enfance: De ses représentations à son mythe*. Payot y Rivages.
- Cipolloni, M. (2000). Marcellino, piccolo grande eroe di un tempo della memoria. *Spagna contemporanea*, 17, 147-149. <https://www.spagnacontemporanea.it/index.php/spacon/article/view/615/527>
- Cirlot, J. E. (2016). *Diccionario de símbolos*. Siruela.
- Clement, L. D., y Jamali, L. (Eds.). (2016). *Global Perspectives on Death in Children's Literature*. Routledge.

- Coats, K., Stevenson, D., y Yenika-Agbaw, V. (2022). *A Companion to Children's Literature*. John Wiley & Sons.
- Constantin, C. (2009). La maison où est née l'Europe – Regards croisés d'une mythologie politique. En B. Majeurs, S. Kmec, M. Margue, y P. Péporté (Eds.), *Dépasser le cadre national des "Lieux de mémoire". Innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales*. Peter Lang.
- Corr, C. A. (2004). Spirituality in Death-related Literature for Children. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 48(4), 365-381. <https://doi.org/10.2190/KFD0-7ERT-4MWG-174Q>
- Cortés Gabaudan, H. (2020). The treatment of death in German literature and its reflection on early children's literature. En V. Ruzicka Kenfel y J. House (Eds.), *Death in children's literature and cinema, and its translation* (pp. 17-41). Peter Lang.
- Corvo Sánchez, M. J. (2020). The conception of death in *Die Kinder- und Hausmärchen* and its reception in Spanish: A study of *Schneewittchen* and *Dornröschen*. En V. Ruzicka Kenfel y J. House (Eds.), *Death in children's literature and cinema, and its translation* (pp. 71-100). Peter Lang.
- Cosslett, T. (2002). Child's Place in Nature: Talking Animals in Victorian Children's Fiction. *Nineteenth-Century Contexts*, 23, 475-495. <https://doi.org/10.1080/08905490208583554>
- Cotton, P. (1999). The European Picture Book Collection. *Children's Literature in Education*, 30(2), 145-155. <https://doi.org/10.1023/A:1022470303616>
- Cotton, P. (2000a). European Children's Literature: Translating Words and Pictures. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 6, 67-75. <https://doi.org/10.1080/13614540009510629>
- Cotton, P. (2000b). *Picture Books sans Frontières*. Trentham.
- Cotton, P. (2005). Visual Narratives across Cultures. *Bookbird*, 43(2), 39-45.
- Cotton, P. (2008). Visualising Europe through picture books: Where are we now? En J. Harding y P. Pinsent (Eds.), *What Do You See? International Perspectives on Children's Book Illustration* (pp. 26-30). Cambridge Scholars Publishing.
- Cotton, P. (2011). Conflicts and Controversies in European Picture Books. En B. Carrington y J. Harding (Eds.), *Conflicts and Controversies: Challenging Children's Literature* (pp. 84-94). Pied Piper Publishing.
- Cotton, P. (2024). Scottish Children's Picturebooks Within a European and Global Context. En R. A. Davis y M. A. Farrell (Eds.), *The International Companion to*

- Scottish Children's Literature* (pp. 176-190). Association for Scottish Literary Studies.
- Cotton, P., y Daly, N. (2015). Visualising Cultures: The "European Picture Book Collection" Moves "Down Under". *Children's Literature in Education*, 46(1), 88-106. <https://doi.org/10.1007/s10583-014-9228-9>
- Coveney, P. (1967). *The Image of Childhood: The Individual and Society: A Study of the Theme in English Literature*. Penguin Books.
- Craig, I. (1998). La censura franquista en la literatura para niñas: Celia y Antoñita la fantástica bajo el caudillo. *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 4, 69-78.
- Craig-Norton, J. (2019). *The Kindertransport: Contesting Memory*. Indiana University Press.
- Crego Navarro, R. C. (1989). Las colonias escolares durante la Guerra Civil (1936-1939). *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 2, 299-328.
- Curio, C. (2006). *Verfolgung, Flucht, Rettung: Die Kindertransporte 1938/39 nach Großbritannien*. Metropol Verlag.
- Curtis, J. M. (2015). In Absentia Parentis: Confronting the Uncanny Orphan in Roald Dahl's *James and the Giant Peach*. *Children's Literature Association Quarterly*, 40(4), 355-370. <https://dx.doi.org/10.1353/chq.2015.0052>
- Curtis, J. M. (2016). In Absentia Parentis: *The Orphan Figure in Latter Twentieth Century Anglo-American Children's Fantasy*. [Tesis doctoral, Universidad de Southern Mississippi] <https://aquila.usm.edu/dissertations/322>
- da Silva, K. C., y da Fonseca, G. G. (2024). Amigo imaginário: Vivências infantis à subjetividade dos adultos. *Research, Society and Development*, 13(2), 1-12. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i2.45070>
- Danielson, K., y Colman, H. (2023). Supporting Children Through Grief: A Content Analysis of Picturebooks About Death. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01529-0>
- Dankert, B. (2019). Von Lummerland nach Gießen: Gesellschaftliche Potentiale in Michael Endes Kosmos Jim Knopf: Festvortrag. *Gießener Universitätsblätter*, 52, 41-55. <https://doi.org/10.22029/jlupub-5684>
- David, A. (1991). Le Même et l'Autre: Jeux de miroir dans *L'enfant et la rivière* d'Henri Bosco. *Cahiers Henri Bosco*, 223-236.

- de Grandis, R. (2015). *Marcelino Pan y Vino*. Una película fundacional del enmascaramiento de la orfandad política. *ALEA: Estudios Neolatinos*, 17, 264-276. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-264>
- de Madariaga, S. (1972). *Guía del lector del Quijote*. Editorial Sudamericana.
- De Rose, P. L. (2005). Wise Old Man/Woman: Various Motifs. En J. Garry y H. El-Shamy (Eds.), *Archetypes and Motifs in Folklore and Literature: A Handbook* (pp. 342-345). Routledge.
- Deacon, P. (1998). La novela inglesa en la España del siglo XVIII: Fortuna y adversidades. En F. García Lara (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional sobre novela del siglo XVIII* (pp. 123-140). Universidad de Almería.
- del Rosario, M. P. (2012). Ideología y re/creación en la literatura infantil española de la segunda mitad del siglo XIX y primer cuarto del XX. *Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 12, 57-66.
- Delahaye, E. (2000). Les impacts physiques et sociétaux de l'aménagement et des grands travaux sur un espace fluvial: La basse Durance. / Physical and societal impacts of major river works: the case of the lower Durance. *Géocarrefour*, 75(4), 275-282. <https://doi.org/10.3406/geoca.2000.2479>
- Demeure, B. (2015). Les enfants-loups de Lituanie (1945-1991). *Topique*, 130(1), 69-76. <https://doi.org/10.3917/top.130.0068>
- den Boer, P., Duchhardt, H., Kreis, G., y Schmale, W. (2012). *Europäische Erinnerungsorte*. De Gruyter.
- Deszcz-Tryhubczak, J. (2018). An Intergenerational Approach to Representations of Childhood and Adulthood in Children's Literature. *Literatura Ludowa. Journal of Folklore and Popular Culture*, 62(3), 3-6. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=727818>
- Devigne, M. (2014). "Les enfants d'abord!" Le repli des écoles loin des dangers de la guerre en France (1939-1944). En J.-F. Condette (Ed.), *Les Écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières XVIIe siècle—XXe siècle* (pp. 379-398). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.7220>
- Dewan, P. (2004). *The House as Setting, Symbol, and Structural Motif in Children's Literature*. Edwin Mellen.
- Dewes, E., y Duhem, S. (Eds.). (2008). *Kulturelles Gedächtnis und interkulturelle Rezeption im europäischen Kontext*. Akademie Verlag.

- Di Napoli, T. (1984). Thirty Years of Children's Literature in the German Democratic Republic. *German Studies Review*, 7(2), 281-300. <https://doi.org/10.2307/1428573>
- Díaz Sánchez, P. (2014). Los cuentos de Calleja y su influencia en la literatura infantil española: "instruir deleitando". *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, 21(2), 271-294.
- Díez Medrano, J. (2010). Unpacking European identity. *Politique européenne*, 30(1), 45-66. <https://doi.org/10.3917/poeu.030.0045>
- Dingelmaier, T. (2021). Memoria des jüdischen Volkes: Das deutschsprachige jüdische (Kinder-)Märchen als (intergenerationelles) Medium der Erinnerung und Rückbesinnung. En G. von Glasenapp, A. Kagelmann, y I. Tomkowiak (Eds.), *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien* (pp. 109-123). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63039-6_8
- Dodd, L. (2013). "It did not traumatise me at all": Childhood "trauma" in French oral narratives of wartime bombing. *Oral History*, 41(2), 37-48. <https://www.jstor.org/stable/23610423>
- Dodd, L. (2022). "It's not what I saw, it's not what I thought": Challenges from below to dominant versions of the French wartime past. *Conserveries mémorielles. Revue transdisciplinaire de jeunes chercheurs*, 25. <http://journals.openedition.org/cm/5169>
- Dolle-Weinkauff, B. (2005). The German Democratic Republic. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 735-739). Taylor & Francis e-Library.
- Dolle-Weinkauff, B., y Peitsch, S. (2008). Kinder und Jugendliteratur der DDR. En R. Wild (Ed.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (pp. 413-436). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00038-5_12
- Domínguez Álvarez, I. de A. (2023). Los años cuarenta y cincuenta. La LIJ como vehículo de doctrina y de subversión. En *La novela realista juvenil. Espejo de los roles patriarcales en la España contemporánea (1939-actualidad)* (pp. 25-72). Instituto de las Mujeres. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/la-novela-realista-juvenil/>
- Domínguez, C. (Ed.) (2013). *Literatura europea comparada*. Arco Libros.

- Downs, L. L. (2006). "A Very British Revolution"? L'évacuation des enfants citadins vers les campagnes anglaises 1939-1945 ("A Very British Revolution"? The Evacuation of City Children to the English Countryside 1939-1945). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 89, 47-60. <https://www.jstor.org/stable/4619032>
- Downs, L. L. (2011). Enfance en guerre: Les évacuations d'enfants en France et en Grande-Bretagne (1939-1940). *Annales HSS*, 66(2), 413-448. <https://doi.org/10.1017/S0395264900005990>
- Drerup, J. (2023). Soll man heute noch *Jim Knopf* lesen? Rassismuskritische Pädagogik in der Diskussion. En L. Dillinger, J. Drerup, P. D. Th. Knobloch, y J. Nielsen-Sikora (Eds.), *Jim Knopf, Gonzo und andere Aufreger: Zur Analyse und Kritik engagierter Pädagogiken* (pp. 9-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66180-2_2
- Dunai, M. (2016). The End as Beginning: Reshaping Worldviews in the Narnia series. En A. Simon-López y M. Dunai (Eds.), *Handmaiden of Death: Apocalypse and Revelation* (pp. 47-58). Brill.
- Durán Manso, V. (2015). Los niños prodigio del cine español: Aproximación a la educación de los años 50 y 60. *Revista Americana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1(1), 128-145.
- During, S. (2005). *Cultural Studies: A Critical Introduction*. Routledge.
- Durst, N. (2010). Psychotherapie mit Child Survivors der Shoah. *PSYCHE*, 64(4), 289-315.
- Dwork, D. (1991). *Children with a Star: Jewish Youth in Nazi Europe*. Yale University Press.
- Eber, G. (1976). *Ansichten zur Entwicklung der epischen Kinder- und Jugendliteratur in der DDR von 1945 bis 1975*. Der Kinderbuchverlag.
- Eder, K. (2006). Europe's Borders: The Narrative Construction of the Boundaries of Europe. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 255-271. <https://doi.org/10.1177/1368431006063345>
- Eder, K. (2009). A Theory of Collective Identity. Making Sense of the Debate on a "European Identity". *European Journal of Social Theory*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/1368431009345050>
- Eder, K. (2011). Europe as a narrative network: Taking the social embeddedness of identity constructions seriously. En S. Lucarelli, F. Cerutti, y V. A. Schmidt

- (Eds.), *Debating Political Identity and Legitimacy in the European Union*. Routledge.
- Eder, K., y Forchtner, B. (2017). Europa erzählen: Strukturen Europäischer Identität. En G. Hentges, K. Nottbohm, y H.-W. Platzer (Eds.), *Europäische Identität in der Krise? Europäische Identitätsforschung und Rechtspopulismusforschung im Dialog* (pp. 79-100). Springer.
- Edwards, O. D. (Ed.). (2007). *British Children's Fiction in the Second World War*. Edinburgh University Press.
- Eetessam Párraga, G. (2009). Lilith en el arte decimonónico: Estudio del mito de la femme fatale. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18, 229-249. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6206>
- Eisen, G. (1988). *Children and Play in the Holocaust*. University of Massachusetts Press.
- Elick, C. (2015). *Talking Animals in Children's Fiction: A Critical Study*. McFarland.
- Emmrich, C. (Ed.) (1979). *Literatur für Kinder und Jugendliche in der DDR*. Kinderbuchverlag.
- Enesco, I. (2009). *El concepto de la infancia a lo largo de la historia*. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4865/51?sequence=1>
- Erll, A. (2010). Cultural Memory Studies: An Introduction. En A. Erll y A. Nünning (Eds.), *A Companion to Cultural Memory Studies* (pp. 1-18). De Gruyter.
- Erll, A. (2011a). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05495-1_6
- Erll, A. (2011b). Locating Family in Cultural Memory Studies. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(3), 303-318. <https://doi.org/10.3138/jcfs.42.3.303>
- Erll, A. (2017). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo: Estudio introductorio*. (Trad. J. Córdoba y T. Louis). Universidad de los Andes. (Obra original publicada en 2005).
- Étienne, F., y Serrier, T. (Eds.). (2019). *Europa. Notre histoire*. Flammarion.
- Even-Zohar, I. (1997). Factors and Dependencies in Culture. A Revised Outline for Polysystem Culture Research. *Canadian Review of Comparative Literature*, 24(1), 15-34.
- Ewers, H.-H. (1986). Anhang. En H.-H. Ewers (Ed.), *Sämtliche Märchen. Mit den Illustrationen der Erstdrucke* (pp. 411-463). Reclam.

- Ewers, H.-H. (2005). German Children's Literature from the Eighteenth to the Twentieth Century. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 727-734). Taylor & Francis e-Library.
- Ewers, H.-H. (2008). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Eine problemgeschichtliche Skizze.* 21. <https://www.uni-frankfurt.de/64851467/Geschichte-der-KJL.pdf>
- Ewers, H.-H. (2013). Children's Literature in Europe at the Start of the 20th Century and the Intellectual Place of Ivana Brlić-Mažuranić's Children's Story *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*. *Libri y Liberi*, 2(2), 179-186. [https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2013-02\(02\).0028](https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2013-02(02).0028)
- Ewers, H.-H. (2018). *Michael Ende neu entdecken: Was Jim Knopf, Momo und Die unendliche Geschichte Erwachsenen zu sagen haben*. Alfred Kröner.
- Ewers, H.-H., Lehnert, G., y O'Sullivan, E. (Eds.). (1994). *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*. J.B. Metzler.
- Ezpeleta Aguilar, F. (2018). La descendencia de *Celia en el colegio*: Novelas de internados femeninos en la literatura infantil y juvenil de posguerra. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 16, 63-76. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i16.1340>
- Faucheux, M. (2023). *Saint-Exupéry: La spiritualité au désert*. Éditions Salvator.
- Feindt, G., Krawatzek, F., Mehler, D., Pestel, F. P., y Trimçev, R. (2014). Entangled memory: Toward a third wave in Memory Studies. *History and Theory*, 53, 24-44. <https://doi.org/10.1111/hith.10693>
- Feldman, D. (2019). Children's Play in the Shadow of War. *American Journal of Play*, 11(3), 288-307. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220280>
- Fernández Soto, L. (2011). Desarrollo de valores a través de la lectura de las grandes obras de la literatura universal. *Revista Cálamo FASPE*, 58, 91-97.
- Flothow, D. (2007). Popular children's literature and the memory of the first world war, 1919-1939. *The Lion and the Unicorn*, 31(2), 147-161. <https://dx.doi.org/10.1353/uni.2007.0016>
- Foner, N. (2008). *From Ellis Island to JFK: New York's Two Great Waves of Immigration*. Yale University Press.
- Ford, P. F. (2005). *Pocket Companion to Narnia: A Guide to the Magical World of C. S. Lewis*. HarperCollins.

- Forderer, C. (1994). Der Doppelgänger als positives Phänomen. *Roczniki humanistyczne*, 42(5), 25-40.
- Foret, F., y Calligaro, O. (2012). La mémoire européenne en action. Acteurs, enjeux et modalités de la mobilisation du passé comme ressource politique pour l'Union européenne. *Politique européenne*, 37(2), 18-43.
<https://doi.org/10.3917/poeu.037.0018>
- Fortunati, V. (2010). La memoria culturale nei paesi europei: Un approccio interdisciplinare. Presentazione della Rete Tematica Europea ACUME. *AdVersusS*, VI-VII, 146-151.
- Fortunati, V., y Lamberti, E. (2010). Cultural Memory: A European Perspective. En A. Erll y A. Nünning (Eds.), *A Companion to Cultural Memory Studies* (pp. 127-140). De Gruyter.
- Fothergill-Payne, L. (1993). Ars histórica y neohistoricismo: ¿Qué hay de nuevo? *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, 1, 375-378.
- Foucher, M., Étienne, F., Gresillon, B., y Serrier, T. (2019). *Regards sur l'Europe*. La Documentation française.
- Fourgnaud, M. (2012). Du conte didactique au conte philosophique, de Fénelon à Saint-Hyacinthe. *Dix-huitième siècle*, 44, 461-483.
<https://doi.org/10.3917/dhs.044.0461>
- Frank, C. (2009). *Melanie Klein in Berlin: Her First Psychoanalyses of Children*. Routledge.
- Frank, A. (2003). *Anne Frank's Tales from the Secret Annex: A Collection of Her Short Stories, Fables, and Lesser-Known Writings, Revised Edition*. Bantam.
- Frank, A. (2016). *Diario de Anne Frank*. (Trad. D. Puls.). Penguin Random House Grupo Editorial. (Obra original publicada en 1947).
- Frankel, V. E. (2008). Fantasy Rebirth: Reconciling the Hero's and Heroine's Journey. En S. K. Goetz (Ed.), *Phoenix Rising: Collected Papers on Harry Potter* (pp. 304-319). Narrate Conferences.
- Frenzel, E. (1963). *Stoff-, Motiv- und Symbolforschung*. Metzler.
- Frenzel, E. (1966). *Stoff- und Motivgeschichte*. E. Schmidt.
- Frenzel, E. (2003). Nuevos métodos en una antigua rama de la investigación: Dos décadas de investigación sobre "Stoffe", motivos y temas. En C. Naupert y M. Beller (Eds.), *Tematología y comparatismo literario*. Arco/Libros.

- Frenzel, E. (2008). *Motive der Weltliteratur: Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Alfred Kröner Verlag.
- Fuchs, S. (1999). Kästners Kinderromane auf der Leinwand. Mit Anmerkungen zur Geschichte des deutschen Kinderfilms. En H.-H. Ewers, U. Nassen, K. Richter, y R. Steinlein (Eds.), *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1998/99: Mit einer Gesamtbibliographie der Veröffentlichungen des Jahres 1998* (pp. 107-121). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03790-9_9
- Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: From ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 46, 321-334. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0003-7>
- Gähwiler, G. (2020). Dem Fremden begegnen: Das Unbekannte und Andere in Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960). *kids+media : Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*, 10(1), 34-50. <https://doi.org/10.54717/kidsmedia.10.1.2020.3>
- Galway, E. A. (2022). *The Figure of the Child in WWI American, British and Canadian Children's Literature: Farmer, Tailor, Soldier, Spy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003191605>
- García Haro, I. (2020). Gloria Fuertes (1917-1998): La escritora que superó todos los arquetipos. *Sur. Revista de Literatura*, 14.
- García, M. (2022). Infancias robadas: El antisemitismo sistémico y la experiencia de los niños judíos en los guetos y los campos de concentración, trabajo y exterminio nazis. *Historia y Docencia*, 11, 94-114.
- García Padrino, J. (2000). Borita, la fantástica. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 7-13.
- García Padrino, J. (2002). María Luisa Gegaell, una voz renovadora en la literatura infantil española de los años cincuenta. *Lazarillo*, 7, 67-69.
- García Padrino, J. (2005). *El Quijote* en la Literatura Infantil Española. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 17, 131-146. <https://jgpadrino.es/wp-content/uploads/2016/06/2005-El-Quijote-en-la-LIJ.pdf>
- García Padrino, J. (2007). El reflejo de la infancia en la literatura infantil española. *Letras Peninsulares*, 20(1), 171-186.
- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Marcial Pons.

- García Padrino, J. (2023). *La literatura infantil y juvenil en la España contemporánea (1875-1936)*. Punto Rojo.
- García Padrino, J. (2024). *La literatura infantil y juvenil en la Guerra Civil. Renacimiento*.
- García Surallés, C., Moreno Verdulla, A., y Dorao, M. (2005). Spain. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 718-722). Taylor & Francis e-Library.
- García-Alvite, D. (2008). Madrid y la cultura popular en la serie “Manolito Gafotas” de Elvira Lindo. *Hispania*, 91(3), 706-716. <https://www.jstor.org/stable/40648172>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Gensburger, S. (2016). Halbwach's studies in collective memory: A founding text for contemporary “memory studies”? *Journal of Classical Sociology*, 16(4), 396-413. <https://doi.org/10.1177/1468795X16656268>
- Gensburger, S., y Lavabre, M.-C. (Eds.) (2012). *D'une “mémoire européenne” à la européanisation de la “mémoire”*. Éditions L'Harmattan.
- Geremek, B. (1996). *The Common Roots of Europe*. Polity Press.
- Gerhards, J., Breuer, L., y Delius, A. (2017). *Kollektive Erinnerungen der europäischen Bürger im Kontext von Transnationalisierungsprozessen*. Springer.
- Gil-Albarellos, S. (2006). *Introducción a la literatura comparada*. Universidad de Valladolid.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Girault, C. (2002). De “la montagne intérieure” à la révélation d'un “cœur tragique”: Une lecture du Sanglier. *Cahiers Henri Bosco*, 41/42, 144-210.
- Godin, J.-C. (1968). *Henri Bosco – Une poétique du mystère*. Presses Universitaires de Montréal.
- Goldstone, B. P. (1986). Views of Childhood in Children's Literature Over Time. *Language Arts*, 63(8), 791-798. <https://doi.org/10.58680/la198625743>
- Gómez Pato, R. M. (2010). Historia de la traducción de la literatura infantil y juvenil en España: Nuevas aproximaciones críticas. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 8, 45-68. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AIJ/article/view/843>

- González Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: La educación para la maternidad. *Revista de pedagogía*, 61(3), 93-106.
- Göpfert, R. (1999). *Der jüdische Kindertransport von Deutschland nach England 1938/39: Geschichte und Erinnerung*. Campus Verlag.
- Goßens, P. (2001). "Vom Inhalt der Literatur": Elisabeth Frenzel und die Stoff- und Motیفorschung. *Komparatistik: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft*, 2000/2001, 128-136.
- Goswami, P. (2016). Die Eltern-Kind Interaktion in den Werken von Erich Kästner am Beispiel von *Das doppelte Lottchen* und der DaF Unterricht in Indien. *IISUniv. Journal of Arts*, 5(1), 88-97.
- Graham, J. E. (2004). Women, sex, and power: Circe and Lilith in Narnia. *Children's Literature Association Quarterly*, 29(1), 32-44.
<https://doi.org/doi:10.1353/chq.0.0041>
- Graham, V. E. (1959). Religion and Saint-Exupéry's "Le Petit Prince". *The Canadian Modern Language Review*, 15(3), 9-11. <https://doi.org/10.3138/cmlr.15.3.9>
- Grandi, W. (2016). Children's stories in the educational theories of Ellen Key, Rudolf Steiner and Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(2), 47-66.
<https://dx.doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6374>
- Greenblatt, S. (2005). *Renaissance self-fashioning: From More to Shakespeare*. The University of Chicago Press.
- Grijalba Castaños, C. (1996). Henri Bosco: L'enfant toujours. En J. Martínez, C. Palacios, y A. Saura (Eds.), *Aproximaciones diversas al texto literario* (pp. 111-119). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Grijalba Castaños, C. (2004). L'observation de l'espace dans l'univers d'Henri Bosco. *Revista de Filología*, 22, 95-110.
- Grijalba Castaños, C. (2013). En quête de l'essentiel: La poésie dénudée chez Henri Bosco. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 28, 157-170.
https://doi.org/10.5209/rev_THEL.2013.v28.41839
- Gros, G. (2010). Philippe Ariès: Naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance. *Histoire de l'éducation*, 125. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2109>
- Grünberg, K., y Markert, F. (2017). Child Survivors: Stolen Childhood – Scenic Memory of the Shoah in Jewish Child or Adolescent Survivors of Nazi Persecution. *The*

- American Journal of Psychoanalysis*, 77, 105-127.
<https://doi.org/10.1057/s11231-017-9086-5>
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457.
<https://dx.doi.org/10.1353/chq.2013.0048>
- Gubar, M. (2016). The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8(1), 291-310.
<https://doi.org/10.3138/jeunesse.8.1.291>
- Guerrero-Puerta, L. (2017). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. *II Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI, noviembre de 2017*, 68-74.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso: Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Tusquets Editores.
- Hagedorn, H. C. (2007a). Las alusiones al *Don Quijote* en el relato *Phantasien im Bremer Ratskeller* y otras obras de Wilhelm Hauff. En H. C. Hagedorn (Ed.), *Don Quijote por tierras extranjeras. Estudios sobre la recepción internacional de la novela cervantina* (pp. 99-125). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hagedorn, H. C. (2007b). Wilhelm Hauff in Spanien. Editions-geschichte, Übersetzungen, Studien. *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana*, 14, 99-145.
- Hagedorn, H. C. (2010). Nachträge zur Rezeption Wilhelm Hauffs in Spanien und Hispanoamerika. Editions-geschichte, Übersetzungen, Studien, Wirkung. *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana*, 21, 61-134.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Presses universitaires de France.
- Harpham, G. G. (1991). Foucault and the New Historicism. *American Literary History*, 3(2), 360-375. <https://doi.org/10.1093/alh/3.2.360>
- Harshbarger, S. (2013). Grimm and Grimmer: "Hansel and Gretel" and Fairy Tale Nationalism. *Style*, 47(4), 490-508. <https://doi.org/10.5325/style.47.4.0490>
- Harshini, P. K., y Nagalakshmi, M. (2022). Utopian Transformation in C. S. Lewis' *The Chronicles of Narnia: The Magician's Nephew*. *Research Journal of English (RJOE)*, 7(1), 146-151.

- Harvey, J. (2004). Death and the adorable orphan: *Marcelino pan y vino* (1954; 1991; 2000). *Journal of Romance Studies*, 4(1), 63-77. <https://doi.org/10.3828/jrs.4.1.63>
- Hazard, P. (1932). *Les livres, les enfants et les hommes*. Flammarion.
- Helge-Ulrike, H. (1995). *Jüdische Kindheit in Deutschland: Eine Kulturgeschichte*. Wilhelm Fink Verlag.
- Henderson, D. (2010). The Coincidence of Opposites: C.G. Jung's Reception of Nicholas of Cusa. *Studies in Spirituality*, 20, 101-113. <https://doi.org/10.2143/SIS.20.0.2061145>
- Hibbs, S. (2019). El cuento en la literatura edificante española del siglo XIX. *Anales de Literatura Española*, 31, 133-148. <https://doi.org/10.14198/aleua.2019.31.08>
- Hille, A., y Lughofer, J. G. (2025). Transnationale Erinnerungsorte. Zwei (digitale) europäische Kooperationsprojekte. En S. Jentges, K. Siebold, y S. Adamczak-Krysztofowicz (Eds.), *Internationale Bildungskoooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. VyR unipress.
- Hindhede, K. M., y Saavedra, A. R. (2024). We all need to be water protectors: Diversity, the environment, and social and environmental justice picturebook themes and portrayals. *Environmental Education Research*, 30(7), 1093-1114. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2297156>
- Hoffmann, H. (1977). *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder*. Diogenes.
- Holder, A. (2018). *Anna Freud, Melanie Klein, and the Psychoanalysis of Children and Adolescents*. Routledge.
- Hölter, A. (2019). Thematologie heute. En S. M. Moraldo (Ed.), *Komparatistik gestern und heute: Perspektiven auf eine Disziplin im Übergang* (pp. 139-159). VyR unipress, Bonn University Press.
- Hooper, W. (1996). *C. S. Lewis: A Companion and Guide*. HarperCollins.
- Huguet, M. (2013). Memoria del primer franquismo. Mujeres, niños y cuentos de infancia. En A. Cagnolati (Ed.), *Tessere trame, narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia* (pp. 123-150). Aracne.
- Hunt, C. (1996). Young Adult Literature Evades the Theorists. *Children's Literature Association Quarterly*, 21(1), 4-11. <https://dx.doi.org/10.1353/chq.0.1129>
- Hürlimann, B. (1968). *Three Centuries of Children's Books in Europe*. World Publishing Company.

- Hutton, P. H. (1988). Collective memory and collective mentalities: The Halbwachs-Ariès connection. *Historical Reflections/Reflexions Historiques*, 15(2), 311-322. <https://www.jstor.org/stable/23232416>
- Ißler, R., y Scherer, L. (2020). Thematologie: Motive, Stoffe und Themen. En T. Kurwinkel y P. Schmerheim (Eds.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (pp. 297-311). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_34
- Jacques, Z. (2015). *Children's Literature and the Posthuman: Animal, Environment, Cyborg*. Routledge.
- Jones, H. (2006). *British Civilians in the Front Line: Air Raids, Productivity and Wartime Culture, 1939-45*. Manchester University Press.
- Joosen, V. (2018). *Adulthood in Children's Literature*. Bloomsbury Academic.
- Joosen, V. (2024). Constructing "Old" Age for Young Readers: A Digital Approach. En V. B. Lipscomb y A. Swinnen (Eds.), *The Palgrave Handbook of Literature and Aging* (pp. 259-282). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50917-9_14
- Jost, F. (1988). Introduction. En J. Seigneuret (Ed.), *Dictionary of Literary Themes and Motifs* (pp. 15-23). Greenwood Press.
- Jung, C. G. (2014). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Routledge.
- Kaina, V., y Karolewski, I. P. (2013). EU governance and European Identity. *Living Reviews in European Governance*, 8(1), 1-59.
- Kamenetsky, C. (2019). *Children's Literature in Hitler's Germany: The Cultural Policy of National Socialism*. Ohio University Press.
- Kaplan, M. A. (1998). *Between Dignity and Despair: Jewish Life in Nazi Germany*. Oxford University Press.
- Keunen, B. (2000). Cultural Thematics and Cultural Memory: Towards a Socio-cultural Approach to Literary Themes. En R. Vervliet y A. Estor (Eds.), *Methods for the Study of Literature as Cultural Memory* (pp. 19-30). Rodopi.
- Key, E. (2021). *El siglo de los niños*. Ediciones Morata.
- Kimball, M. A. (1999). From Folktales to Fiction: Orphan Characters in Children's Literature. *Library Trends*, 47(3), 558-578.
- Kirsch, H. (2014). Jim Knopf – Oder Abenteuer rund um das Thema Adoption. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39(2), 117-130. <https://doi.org/10.13109/zind.2014.39.2.117>

- Klotz, V. (2002). Wilhelm Hauff. En *Das europäische Kunstmärchen. Fünfundzwanzig Kapitel seiner Geschichte von der Renaissance bis zur Moderne* (pp. 208-222). Fink/UTB.
- König, H., Schmidt, J., y Sicking, M. (Eds.). (2008). *Europas Gedächtnis: Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität*. Transcript Verlag.
- Kordon, K. (1998). *Die Zeit ist kaputt. Die Lebensgeschichte des Erich Kästner*. Beltz & Gelberg.
- Korsia-Meffre, S. (2015). *Le Petit Prince*, chemin d'altérité vers l'humanisme perdu. *La chaîne d'union*, 74(4), 68-75. <https://doi.org/10.3917/cdu.074.0068>
- Kovács, M., y Montagnon, B. (2010). L'enfant et sa littérature dans la société française. *Verbum Analecta Neolatina*, 12(1), 197-217. <https://doi.org/10.1556/Verb.12.2010.1.13>
- Krips, V. (1997). Imaginary childhoods: Memory and children's literature. *Critical Quarterly*, 39(3), 42-50. <https://doi.org/10.1111/1467-8705.00106>
- Kryger, M. (2012). Charles Dickens: Impact on Medicine and Society. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 8(3), 333-338. <https://doi.org/10.5664/jcsm.1930>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2004). Kästner, Erich. En B. Kümmerling-Meibauer, *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur* (pp. 511-520). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-02952-2_11
- Kümmerling-Meibauer, B. (2008). Images of childhood in Romantic children's literature. En G. Gillespie, M. Engel, y B. Dieterle (Eds.), *Romantic Prose Fiction* (pp. 183-203). John Benjamins Publishing Company.
- Kümmerling-Meibauer, B., y Meibauer, J. (2021). How Radical Was Children's Literature in the German Democratic Republic? Socialist Children's Literature between Radicalism and Dogmatism. *Children's Literature*, 49, 23-39. <https://dx.doi.org/10.1353/chl.2021.0003>
- Lachmann, R. (2010). Mnemonic and Intertextual Aspects of Literature. En A. Erll y A. Nünning (Eds.), *A Companion to Cultural Memory Studies*. De Gruyter.
- Lanusse, J. (2020). El sentido cristiano de las Crónicas de Narnia. *Carthaginensia*, 36(69), 241-248. <https://revistacarthaginensia.com/CARTHAGINENSIA/article/view/169>

- Lavsky, H. (2017). *The Creation of the German-Jewish Diaspora: Interwar German-Jewish Immigration to Palestine, the USA, and England*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110501650>
- Leeming, D. (2003). *From Olympus to Camelot: The World of European Mythology*. Oxford University Press.
- Lerer, S. (2009). *Children's Literature: A Reader's History from Aesop to Harry Potter*. The University of Chicago Press.
- Lévêque, M. (2016). *Écrire pour la jeunesse: En France et en Allemagne dans l'entre-deux-guerres*. Presses universitaires de Rennes.
- Levin, H. (1968). Thematics and Criticism. En P. Demetz, T. Greene, y L. Nelson (Eds.), *The Disciplines of Criticism* (pp. 125-145). New Haven.
- Lundin, A. (2009). *The Family in English Children's Literature*, de A. Alston (2008) y *The Fantasy of Family: Nineteenth-Century Children's Literature and the Myth of the Domestic Ideal*, de E. Thiel (2008) [reseña]. *The Lion and the Unicorn*, 33(2), 244-249. <https://dx.doi.org/10.1353/uni.0.0462>
- Mahé, C. (2018). Children and Play in Occupied France. En L. Dodd y D. Lees (Eds.), *Vichy France and Everyday Life. Confronting the Challenges of Wartime (1939-1945)* (pp. 17-34). Bloomsbury Academic.
- Mahé, C. (2021a). *Des enfances ordinaires? Une histoire comparée de la sortie de guerre des enfants d'Europe occidentale (Allemagne de l'Ouest, France, Italie, 1943-1949)* [Tesis doctoral, Institut d'études politiques de Paris - SciencesPo]. <https://sciencespo.hal.science/tel-03772871>
- Mahé, C. (2021b). The little people of the exodus: French children's experiences of war mobility in spring 1940. En B. Scutaru y S. Paoli (Eds.), *Child Migration and Biopolitics: Old and New Experiences in Europe*. Routledge.
- Mahé, C. (2023). Jouer au temps de la Seconde Guerre mondiale: Entre nouvelles pratiques et mises en danger des enfants ouest-européens. En V. Dasen y T. Haziza (Eds.), *Violence et jeu, de l'Antiquité à nos jours* (pp. 287-303). Presses universitaires de Caen. <https://doi.org/10.4000/books.puc.27226>
- Majeurs, B., Kmec, S., Margue, M., y Péporté, P. (Eds.). (2009). *Dépasser le cadre national des "Lieux de mémoire". Innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales*. Peter Lang.
- Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología Alemana*, 171-179.

- Manal, H. (2009). *Le Tour de la France par deux enfants: Une initiation à la fraternité et à l'amour de la patrie*. *Romanitas, lengua y literaturas romances*, 4(1). http://romanitas.uprrp.edu/vol_4_num_1/hosny.html
- Mancho de la Iglesia, A., y Marta Lazo, C. (2021). Los niños robados desde la Guerra Civil en la historia reciente de España. En A. Fernández y A. Martínez-López (Eds.), *La energía en las ciudades de la Europa latina* (pp. 187-213). Marcial Pons.
- Manlove, C. (1993). *The Chronicles of Narnia: The Pattering of a Fantastic World*. Twayne Publishers.
- Manzanera, M., y Viñao, A. (1987). Literatura y cine infantil en la España de la postguerra. *Garbancito de la Mancha* (1945). *Historia de la educación*, 6, pp. 129-159. <http://hdl.handle.net/10366/79437>
- Margue, M. (2009). Lieux de mémoire au Luxembourg, lieux de mémoire en Europe. En B. Majeurs, S. Kmec, M. Margue, y P. Péporté (Eds.), *Dépasser le cadre national des "Lieux de mémoire". Innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales* (pp. 9-25). Peter Lang.
- Mariani, M. (2004). L'Enfant, le Renard, l'Ile: Mythe et réalité de l'Enfance chez Henri Bosco. En T. Garfitt y C. Herly (Eds.), *L'enfance inspiratrice. Éclat et blessures* (pp. 117-129). L'Harmattan. <https://u-pad.unimc.it/handle/11393/44097>
- Marshall, D. (2022). *The Case for Aslan: Evidence for Jesus in the Land of Narnia*. DeWard Publishing Company.
- Martin, P. (2009). Des lieux de mémoire pour l'Europe: Une mission impossible? En B. Majeurs, S. Kmec, M. Margue, y P. Péporté (Eds.), *Dépasser le cadre national des "Lieux de mémoire". Innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales* (pp. 155-174). Peter Lang.
- Martín Rogero, N. (2010). La Actualización de un clásico juvenil: Aventuras piratas en el ámbito hispánico. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 8, 69-83. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/844>
- Martínez Cuesta, F. J. (2017). Maternidad y primer franquismo. *Revista de Comunicación y Salud*, 17, 151-172. [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7\(1\).151-172](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7(1).151-172)
- Martínez, M. (2011). *Handbuch Erzählliteratur: Theorie, Analyse, Geschichte*. J.B. Metzler.
- Martínez, M., y Scheffel, M. (2007). *Einführung in die Erzähltheorie*. Beck.

- Mattenklott, G. (1989). *Zauberkreide: Kinderliteratur seit 1945*. Springer.
- Mawson, G. (2016). *Britain's Wartime Evacuees: The People, Places and Stories of the Evacuations Told Through the Accounts of Those Who Were There*. Frontline Books.
- Mayall, B., y Morrow, V. (2020). *You Can Help Your Country: English Children's Work during the Second World War*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787356726>
- Mayer, R. (2008). The Things of Civilization, the Matters of Empire: Representing Jemmy Button. *New Literary History*, 39(2), 193-215.
<https://dx.doi.org/10.1353/nlh.0.0023>
- Mcardle, D. (1951). *Children of Europe*. Victor Gollancz.
- McDowell, M. (1973). Fiction for children and adults: Some essential differences. *Children's Literature in Education*, 4(1), 50-63.
<https://doi.org/10.1007/BF01135994>
- McSporran, C. (2005). Daughters of Lilith: Witches and Wicked Women in The Chronicles of Narnia. En S. Caughey (Ed.), *Revisiting Narnia: Fantasy, Myth and Religion in C. S. Lewis' Chronicles* (pp. 191-204). Benbella.
- Mercado Maldonado, A., y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Estudios Sociales*, 17(53), 229-251.
- Midgley, N. (2012). *Reading Anna Freud*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203095980>
- Mills, C. (1987). Children in Search of a Family: Orphan Novels Through the Century. *Children's Literature in Education*, 18(4), 227-239.
<https://doi.org/10.1007/BF01141754>
- Mithander, C., Sundholm, J., y Velicu, A. (Eds.). (2013). *European Cultural Memory Post-89*. Rodopi.
- Moeller, R. G. (1989). Reconstructing the Family in Reconstruction Germany: Women and Social Policy in the Federal Republic, 1949-1955. *Feminist Studies*, 15(1), 137-169. <https://doi.org/10.2307/3177825>
- Moliner, M. (1975). *Diccionario del uso del español*. Gredos.
- Monin, E.-Y. (2007). *L'ésotérisme du Petit Prince de Saint-Exupéry*. Éditions Dervy.

- Moore, T. E., y Mae, R. (1987). Who Dies and Who Cries: Death and Bereavement in Children's Literature. *Journal of Communication*, 37(4), 52-64. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1987.tb01008.x>
- Moshenska, G. (2019). *Material Cultures of Childhood in Second World War Britain*. Routledge. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25320>
- Mourier, A.-I. (2001). *Le petit prince* de Saint-Exupéry: Du conte au mythe. *Études littéraires*, 33(2), 43-54. <https://doi.org/10.7202/501292ar>
- Mühling, M. (2006). *A Theological Journey Into Narnia: An Analysis of the Message Beneath the Text of The Lion, the Witch and the Wardrobe by C. S. Lewis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Myers, M. (1988). Missed Opportunities and Critical Malpractice: New Historicism and Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 13(1), 41-43. <https://dx.doi.org/10.1353/chq.0.0126>
- Myszkorowska, M. (1994). Le voyage dans *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria*, 35, 106-113. <http://hdl.handle.net/11089/14092>
- Natov, R. (1985). Stories We Need to Hear, Or the Reader and the Tale. *The Lion and the Unicorn*, 9, 11-18. <https://dx.doi.org/10.1353/uni.0.0038>
- Naupert, C. (2001). *La temalogía comparatista: Entre teoría y práctica*. Arco/Libros.
- Navrátilová, J. (2015). *Evacuation of British Children During the Second World War* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Masaryk]. <https://is.muni.cz/th/f2bgx/BA-thesis.pdf>
- Nazzarro, M. E. (2021). La experiencia del viaje en las obras de *Mondo* y *El Principito*. Comparación sobre la identidad de los protagonistas, su transformación y el vínculo con la naturaleza. *Revista de Lengua y Literatura*, 39, 29-41. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/letras/article/view/3457>
- Nelson, C., Wesseling, E., y Wu, A. M.-Y. (Eds.). (2024). *The Routledge Companion to Children's Literature and Culture*. Routledge.
- Neumann, E. (2015). *The Great Mother: An Analysis of the Archetype*. Princeton University Press.
- Ní Bhroin, C. (2021). Home, Childhood, and Children's Literature. En *Discourses of Home and Homeland in Irish Children's Fiction 1990-2012: Writing Home* (pp. 21-69). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73395-7_2

- Nikolajeva, M. (2003). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2009). Theory, post-theory, and aetnonormative theory. *Neohelicon*, 36(1), 13-24. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-1002-4>
- Nikolajeva, M. (2015). *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667492>
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, P., y Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Allyn & Bacon.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: *Les Lieux de Mémoire*. *Representations*, 26, 7-24. <https://doi.org/10.2307/2928520>
- Norris, N. (2012). War and the Liminal Space: Situating *The Lion, the Witch and the Wardrobe* in the Twentieth-Century Narrative of Trauma and Survival. En M. A. Abate y L. Weldy (Eds.), *C. S. Lewis: The Chronicles of Narnia* (pp. 71-89). Palgrave Macmillan.
- Núñez de la Fuente, S. (2023). Huellas de la novela picaresca en el siglo XX: Un estudio sobre Antón Retaco de María Luisa Gefaell. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (10), 1-15. <https://doi.org/10.15304/elos.10.9109>
- Núñez Vivar, S. (2021). *Análisis y comparación del niño-personaje en la literatura infantil: Le Petit Prince, L'Enfant et la Rivière, The Lion, the Witch and the Wardrobe y James and the Giant Peach* [Trabajo de Fin de Máster no publicado]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Núñez Vivar, S. (2021). La representación de los ingleses en la India en *Les Aventures merveilleuses (mais authentiques) du Capitaine Corcoran*, relato infantil. En E. Bautista Naranjo (Ed.), *Identidad y Alteridad en la literatura y en las artes: nuevos estudios sobre Imagología* (pp. 87-99). Comares.
- Núñez Vivar, S. (2023). Niñas buenas, madres terribles: Una aproximación a los arquetipos femeninos en la literatura infantil europea a través de *The Lion, the Witch and the Wardrobe* y *Antoñita la fantástica*. *FemCrítica. Revista de estudios literarios y crítica feminista*, 1(1), 89-102. <https://femcritica.com/index.php/fc/article/view/15>

- Oeste, S. (2017). The Role of Sources in Historical Memory: Evacuee Children of Second World War Britain. *Waterloo Historical Review*, 9. <https://doi.org/10.15353/whr.v9.151>
- Ogline, J. (1999). Edmund Pevensie and the Character of the Redeemed. *Inklings Forever*, 2, 48-53.
- Oropesa, S. (2003). La nueva familia española finisecular: Los García Moreno de la serie “Manolito Gafotas” de Elvira Lindo. *Hispania*, 86(1), 17-25. <https://doi.org/10.2307/20062783>
- O’Sullivan, E. (2004). Comparative Children’s Literature. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature* (pp. 191-202). Routledge.
- O’Sullivan, E. (2005). *Comparative Children’s Literature*. Routledge.
- O’Sullivan, E. (2006). L’internationalisme, la République universelle de l’enfance et l’univers de la littérature d’enfance. En C. Boulaire (Ed.), *Le livre pour enfants: Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel* (pp. 23-36). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.41338>
- O’Sullivan, E. (2011). Comparative Children’s Literature. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 126(1), 189-196. <https://doi.org/10.1632/pmla.2011.126.1.189>
- O’Sullivan, E. (2020). Komparatistik. En T. Kurwinkel y P. Schmerheim (Eds.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (pp. 334-342). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_37
- Osvath, C. (2021). Uncovering Death: A Dialogic, Aesthetic Engagement with the Covers of Death-Themed Picture Books. *Children’s Literature in Education*, 52(1), 68-87. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09399-5>
- Ottevaere-van Praag, G. (1987). *La Littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925): Histoire sociale et courants d’idées; Angleterre, France, Pays-Bas, Allemagne, Italie*. Peter Lang.
- Pajala, M. (2012). Mapping Europe: Images of Europe in the Eurovision Song Contest. *Journal of European Television History and Culture*, 1(2). <https://doi.org/10.18146/2213-0969.2012.jethc013>
- Paksuniemi, M., Määttä, K., y Uusiautti, S. (2013). Childhood in the shadow of war: Filled with work and play. *Children’s Geographies*, 13(1), 114-127. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828452>

- Paone, M., y Paz López, L. (2016). Europa prometida: Crisis y redefinición de la identidad literaria y cultural europea. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 6, 23-28.
- Pasuch, N. (2023). *Das doppelte Lottchen. Ein Roman für Kinder* (1949). En S. Neuhaus (Ed.), *Kästner-Handbuch. Leben—Werk—Wirkung* (pp. 211-216). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67227-3_31
- Pattee, A. (2017). Between Youth and Adulthood: Young Adult and New Adult Literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 42(2), 218-230. <https://dx.doi.org/10.1353/chq.2017.0018>
- Pazicky, D. L. (1998). *Cultural Orphans in America*. University Press of Mississippi.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). “Las mujercitas” del franquismo: Cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960). *Revista Estudios Feministas*, 24(1), 281-293. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p281>
- Penrod, L. (2001). Bosco and Le Clézio: Elemental Initiations. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 34(2), 103-115. <https://www.jstor.org/stable/44029448>
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días): Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Perkins, D. (1993). Literary Histories and the Themes of Literature. En W. Sollors (Ed.), *The Return of Thematic Criticism* (pp. 109-120). Harvard University Press.
- Perry, J. (2010). *Christmas in Germany: A Cultural History*. The University of North Carolina Press.
- Peters, L. (2018). *Orphan Texts: Victorians, Orphans, Culture and Empire*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.7765/9781526130594>
- Pieters, J. (2001). *Moments of Negotiation: The New Historicism of Stephen Greenblatt*. Amsterdam University Press.
- Pimentel, L. A. (1993). Tematología y transtextualidad. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 41(1), 215-230. <https://www.jstor.org/stable/40299217>
- Pimentel, L. A. (2012). *Constelaciones I: Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada*. Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954870547>

- Pinochet, J. (2022). Newton, el Principito, y el asteroide B-612. *Latin-American Journal of Physics Education*, 16(1), 1-5.
- Pinsent, P. (2012). The Post-War Child: Childhood in British Literature in the Wake of World War II. En *The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood, Medieval to Contemporary* (pp. 212-224). Palgrave Macmillan UK.
- Piolata, T. O. Cap. (2023). “But he is not a man– he is a mushroom!”: Catholic and Franciscan Insights from *The Little Prince*. *Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture*, 26(3), 112-137. <https://dx.doi.org/10.1353/log.2023.a900757>
- Pomfret, D. M. (2015). “Closer to God”: Child Death in Historical Perspective. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 8(3), 353-377. <https://doi.org/10.1353/hcy.2015.0041>
- Pons Prades, E. (2004). *Los niños republicanos en la Guerra de España*. Editorial Oberon.
- Popovici Nuțu, S.-C. (2018). La literatura española de posguerra sobre la infancia. *Meridian critic*, 30(1), 289-296.
- Prawer, S. S. (1973). *Comparative Literary Studies: An Introduction*. Duckworth.
- Priëls, H. (2014). *Le chemin initiatique du Petit Prince*. Éditions Oxus.
- Prüfer Leske, I. (2014). El caso de *Celia*, *Papelucho*, *Le Petit Nicolas* y *Manolito Gafotas*: Análisis de las series clásicas de la literatura infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, (12), 109-123. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/940>
- Przyrembel, A., y Scheel, C. (Eds.). (2019). *Europa und Erinnerung: Erinnerungsorte und Medien im 19. und 20. Jahrhundert*. Transcript Verlag.
- Pulido Tirado, G. (2006). El estudio de los temas en Literatura Comparada. Algunas cuestiones teóricas fundamentales. En G. Pulido Tirado (Ed.), *Tematología: Una introducción*. Universidad de Jaén.
- Raj, G. (2024). Literature and Mythology: Exploring Mythological Elements and Archetypes in “The Lion, the Witch and the Wardrobe”. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 9(1), 148-154. <https://doi.org/10.22161/ijels.91.20>
- Ramírez Ortiz, T. (2014). *Los símbolos en El Principito*. ExLibric.
- Ramón Díaz, M. del C. (2004). Islas y paraísos perdidos en la literatura infantil francesa: La soledad buscada. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 2, 187-197. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/748>

- Ramos Machí, M. J. (2012). El primer largometraje de animación europeo en color: *Garbancito de la Mancha* (1945). Análisis de la música de Jacinto Guerrero. *Anuario musical*, (67), pp. 223-270.
- Rapaport, L. (1997). *Jews in Germany After the Holocaust: Memory, Identity, and Jewish-German Relations*. Cambridge University Press.
- Rapple, B. (1993). The Motif of Water in Charles Kingsley's *The Water-Babies*. *Studies in English, New Series*, 11, 259-271.
- Ravoux, J.-P. (2008). *Donner un sens à l'existence ou pourquoi Le Petit Prince est le plus grand traité de métaphysique du XXe siècle*. Éditions Robert Laffont.
- Reid, A., Payne, P. G., y Cutter-Mackenzie, A. (2010). Opening for researching environment and place in children's literature: Ecologies, potentials, realities and challenges. *Environmental Education Research*, 16(3-4), 429-461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.488939>
- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Reynolds, K., y Yates, P. (1998). Too Soon: Representations of Childhood Death in Literature for Children. En K. Lesnik-Oberstein (Ed.), *Children in Culture: Approaches to Childhood* (pp. 151-177). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230376205_6
- Rico Gómez, M. L. (2024). Las amigas de Antoñita la fantástica: El rol femenino a través de la mirada fantástica de Antoñita. En P. Álvarez Domínguez y M. C. Chaves Vasconcelos (Eds.), *Patrimonio histórico educativo en femenino: Memorias y materialidades escolares* (pp. 90-92). Ediciones Trea.
- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rigney, A. (2012). Transforming Memory and the European Project. *New Literary History*, 43(4), 607-628. <https://www.jstor.org/stable/23358659>
- Ripoll, L. (2014). *Los niños perdidos*. Biblioteca Digital Draft.inn.
- Robson, M. (2014). *Stephen Greenblatt*. Routledge.
- Roden, B. C. (2024). *The Case for Aslan: Evidence for Jesus in the Land of Narnia*, de D. Marshall (2022) [reseña]. *Sehnsucht: The C. S. Lewis Journal*, 17(1). <https://doi.org/10.55221/1940-5537.1422>
- Romines, A. (1997). *Constructing the Little House: Gender, Culture, and Laura Ingalls Wilder*. University of Massachusetts Press.

- Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. MacMillan.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Émile ou l'éducation*. Gallimard.
- Rufat, H. (2018). Cómo Gatz y Pascalet (de Henri Bosco) descubren la alteridad de su amistad mediterránea, con Ananké y la Hydra de Lerna en filigrana. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, 8, 33-45. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32374>
- Ruiz-Guerrero, L., y Molina-Puche, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto: Álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *Clío. History and History teaching*, 46, 110-121. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279
- Ruud, J. (2001). Aslan's Sacrifice and the Doctrine of Atonement in *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. *Mythlore: A Journal of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*, 23(2), 15-22. <https://www.jstor.org/stable/26814624>
- Saint-Hillier, J. (2016). *Compagnons de songes et imaginaire du double, l'enfance fictionnalisée dans l'oeuvre de Henri Bosco* [Tesis doctoral, Universidad de Artois]. <https://theses.fr/2016ARTO0006>
- Sánchez-García, S. (2023). De libros, niños y censores. El continuo menosprecio a la literatura infantil. *Anuario ThinkEPI*, 17. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a13>
- Sanjuán Álvarez, M. (2015). Ediciones infantiles y juveniles de "Robinson Crusoe" en España. *MediAzoni*, 17.
- Sanz Esteve, E., y Sanz Marco, C. (2018). Literatura infantil y juvenil española: Protagonistas populares, a lo largo del siglo XX, más allá de los libros. *El Español por el Mundo*, 1(1), 287-300. <https://doi.org/10.59612/epm.vi1.41>
- Schwartz, B. (1982). The social context of commemoration: A study in collective memory. *Social Forces*, 61(2), 374-402. <https://doi.org/10.1093/sf/61.2.374>
- Schwartz, B. (1996). Memory as a cultural system: Abraham Lincoln in World War II. *American Sociological Review*, 61(5), 908-927.
- Schwelling, B. (2009). Auf dem Weg zu europäischen Erinnerungsorten? Gemeinsame und trennende Erinnerungen in Europa. En B. Majeurs, S. Kmec, M. Margue, y P. Péporté (Eds.), *Dépasser le cadre national des "Lieux de mémoire"*. *Innovations*

- méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales* (pp. 175-188). Peter Lang.
- Selfa Sastre, M. (2016). *Antoñita la fantástica y su tía Cárol* (1950), de Borita Casas: Cuando la mujer no era un ejemplo para las niñas. En P. C. Cerrillo Torremocha y C. Sánchez Ortiz (Eds.), *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 69-74). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sempere Serrano, I. (2002). Marcelino Pan y Vino. Algunas relaciones con la religiosidad medieval. En M. Romaní Martínez y M. A. Novóa Gómez (Eds.), *Homenaje a José García Oro*. Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións y Trabajo Científico.
- Sexl, M. (2000). Literature as Medium by which Human Experience can be transmitted. En R. Vervliet y A. Estor (Eds.), *Methods for the Study of Literature as Cultural Memory* (pp. 83-92). Rodopi.
- Shields, L., y Bryan, B. (2002). The effect of war on children: The children of Europe after World War II. *International Nursing Review*, 49(2), 87-98.
<https://doi.org/10.1046/j.1466-7657.2002.00110.x>
- Siderius, B. (1976). Goody Twoshoes: Morality Through Amusement. *Language Arts*, 53(1), 37-40. <https://www.jstor.org/stable/41404437>
- Simurdić, I. (2022). *Archetypal Narrative Structure and Archetypal Characters in the Novels of Michael Ende* [Tesis doctoral, Universidad de Novi Sad].
<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21120>
- Simurdić, I. M. (2020). An Unlikely Hero: Reconsidering Michael Ende's Momo as a Divine Child. *Филолог – Часопис За Језик, Књижевност и Културу*, 22, 262-282.
- Sindbæk Andersen, T., y Törnquist-Plewa, B. (Eds.). (2017). *The Twentieth Century in European Memory: Transcultural Mediation and Reception*. Brill.
<https://doi.org/10.1163/9789004352353>
- Škvorc, B. (2018). *Die Darstellung der sozialen Probleme in Erich Kästners Kinderromanen* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zagreb].
<https://core.ac.uk/reader/299375010>
- Snell, H., y Hutchison, L. (Eds.). (2014). *Children and Cultural Memory in Texts of Childhood*. Routledge.

- Sonlleve Velasco, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939 – 1951) desde el relato de vida. *Lúdicamente*, 5(9), 1-16.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., y Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(2), 306-324. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., y Torrego Egidio, L. M. (2018). Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo. *Social and Education History*, 7(1), 26-54. <https://doi.org/10.17583/hse.2018.2903>
- Sönmez, Ö. (2019). Une critique des sociétés du monde dans l'univers du "Petit Prince" sous une optique sémiotique. *Dil Dergisi*, 170, 71-90. <https://doi.org/10.33690/dilder.580790>
- Soto Vázquez, J., y Tena Fernández, R. (Eds.). (2022). *La censura de la literatura infantil y juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)*. Dykinson.
- Soto Vázquez, J., y Tena Fernández, R. (2023). *Expendientes de censura franquista de literatura infantil y libros para niños*. Presses de la Universidad de Zaragoza.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2007). El humor en la literatura infantil del franquismo. *Anales de Literatura Española*, 19, 237-251. <https://doi.org/10.14198/ALEUA.2007.19.14>
- Spencer, E., y Dillon Craig, J. (2023). Introduction: Exploding the Nuclear Family. En E. Spencer y J. Dillon Craig (Eds.), *Family in Children's and Young Adult Literature* (pp. 1-14). Routledge.
- Squatrito, S. (2012). De Pascalet Boucarut à Henri Bosco et vice versa. Fictions identitaires dans l'œuvre d'Henri Bosco. *Communication interculturelle et littérature*, 1(2), 236-249.
- Squatrito, S. (2020a). L'expression de la tristesse dans *L'enfant et la rivière* d'Henri Bosco. *Ondina-Ondine*, 5, 92-105. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.202054959
- Squatrito, S. (2020b). Seuils et entre-deux dans l'œuvre d'Henri Bosco. *Études françaises*, 56(2), 51-65. <https://doi.org/10.7202/1072478ar>

- Stahl, J. D. (1986). Moral Despair and the Child as Symbol of Hope in Pre-World War II Berlin. *Children's Literature*, 14, 83-104. <https://dx.doi.org/10.1353/chl.0.0178>
- Stalford, H. (2008). The Relevance of European Union Citizenship to Children. En A. Invernizzi y J. Williams (Eds.), *Children and Citizenship* (pp. 159-170). SAGE Publications.
- Stalford, H. (2012). *Children and the European Union: Rights, Welfare and Accountability*. Bloomsbury Publishing.
- Steinlein, R. (2008). Neubeginn, Restauration, antiautoritäre Wende. En R. Wild (Ed.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler.
- Stephens, J. (2006). From Eden to Suburbia: Perspectives on the Natural World in Children's Literature. *Papers: Explorations into Children's Literature*, 16(2), 40-45. <https://doi.org/10.3316/ielapa.234675994020060>
- Stott, J. C., y Francis, C. D. (1993). "Home" and "Not Home" in Children's Stories: Getting There—And Being Worth It. *Children's Literature in Education*, 24(3), 223-233. <https://doi.org/10.1007/BF01134176>
- Sturm, B. W., Bosman, R., y Lambert, S. L. (2008). Windows and mirrors: Secret spaces in children's literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14(2), 83-101. <https://doi.org/10.1080/13614540902794078>
- Suárez Vega, C. (2018). Memoria histórica en viñetas: Representaciones de la Guerra Civil Española a través de la narrativa gráfica y los testimonios familiares. *Caracol, São Paulo, Brasil*, 15, 287-306. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i15p286-307>
- Suwastini, N. K. A., Widasuari, N. W. D., Wahyuni, L. G. E., y Visestayati, N. P. A. (2020). Lucy Pevensie's Characterization in Narnia: *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*. *International Journal of Language and Literature*, 4(1), 47-55. <https://doi.org/10.23887/ijll.v4i1.30227>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Academic Press.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Tal, E. (2003). Deconstructing the Peach: James and the Giant Peach as Post-Modern Fairy Tale. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 14(2), 265-276. <https://www.jstor.org/stable/43308629>

- Talley, L. A. (2013). Operation Pied Piper: Historical Texts and the CCSS. *The Alan Review*, 41(1), 26-32. <https://doi.org/10.21061/alan.v41i1.a.4>
- Talley, L. A. (2022). Operation Pied Piper: Children's WWII Evacuation Literature. *Children's Literature*, 50(1), 195-221. <https://doi.org/10.1353/chl.2022.0011>
- Ter Avest, I., y McDougall, R. (2014). *The Little Prince* – an introduction to spirituality: A moving experience in religious education for primary school children in a secularised world. *Journal of Beliefs y Values*, 35(2), 214-217. <https://doi.org/10.1080/13617672.2014.953358>
- Thiel, E. (2008). *The Fantasy of Family: Nineteenth-Century Children's Literature and the Myth of the Domestic Ideal*. Routledge.
- Thivel, A. (1997). Hippocrate et la théorie des humeurs. *Noésis*, (1), 85-108. <https://doi.org/10.4000/noesis.1419>
- Thwaite, M. F. (1972). *From Primer to Pleasure in Reading*. The Library Association.
- Timms, E. (2012). The Ordeals of Kinder and Evacuees in Comparative Perspective. En A. Hammel y B. Lewkowicz (Eds.), *Yearbook of the Research Centre for German and Austrian Exile Studies* (pp. 125-140). Rodopi.
- Tomachevski, B. (2005). Temática. En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (Eds.), *Teorías literarias del siglo XX* (pp. 88-109). Ediciones Akal.
- Tötösy de Zepetnek, S. (1999). From Comparative Literature Today Toward Comparative Cultural Studies. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 1(3), 2-15. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1041>
- Tötösy de Zepetnek, S. (Ed.). (2002). Comparative Central European Culture. En *Comparative Central European Culture* (pp. 1-12). Purdue University Press.
- Tötösy de Zepetnek, S. (Ed.). (2003). *Comparative Literature and Comparative Cultural Studies*. Purdue University Press.
- Tötösy de Zepetnek, S., y Mukherjee, T. (Eds.). (2013). *Companion to Comparative Literature, World Literatures, and Comparative Cultural Studies* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9789382993803>
- Tritsmans, B. (2015). Marines fantômes. Aventures et mythologies de la mer chez Henri Bosco. *Studi Francesi. Rivista quadrimestrale fondata da Franco Simone*, 177, 538-545. <https://doi.org/10.4000/studifrancesi.1209>
- Trocchi, A. (2002). Temas y mitos literarios. En A. Gnisci (Ed.), *Introducción a la literatura comparada* (pp. 129-169). Crítica.

- Troubé, S., y Barriol, C. (2020). *Le Petit Prince* ou la mélancolisation de l'enfant modèle. *Revue Française de Psychanalyse*, 84(1), 105-115. <https://doi.org/10.3917/rfp.841.0105>
- Trousson, R. (1981). *Thèmes et mythes. Questions de méthode*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Ulanowicz, A. (2013). *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078686>
- Ulanowicz, A. (2015). *Children and Cultural Memory in Texts of Childhood*, de H. Snell y L. Hutchison (2014) [reseña]. *The Lion and the Unicorn: A Critical Journal of Children's Literature*, 39(1), 124-127. <https://doi.org/10.1353/uni.2015.0009>
- Uría Ríos, P. (2004). *En tiempos de Antoñita la fantástica*. Foca.
- Valent, P. (1998). Auswirkungen des Holocaust auf überlebende jüdische Kinder: Traum und Spätfolgen nach 50 Jahren. *PSYCHE*, 52, 751-771.
- Van Grit, W., y Bosco, H. (1974). Interview avec Henri Bosco. *The French Review*, 47(5), 882-888. <https://www.jstor.org/stable/387389>
- Van Tieghem, P. (1931). *La littérature comparée*. Armand Colin.
- Varela, M. D. M. (2018). The Hero beyond the Mask: Discussing Children's Referential Problems in Literary and Audiovisual Texts. *Psychology y Psychological Research International Journal*, 3(1).
- Venken, M., y Röger, M. (2015). Growing up in the shadow of the Second World War: European perspectives. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 22(2), 199-220. <https://doi.org/10.1080/13507486.2015.1008410>
- Verevis, C. (2017). Trading Places: *Das doppelte Lottchen* and *The Parent Trap*. En I. R. Smith y C. Verevis (Eds), *Transnational Film Remakes* (pp. 130-146). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474407250-011>
- Vervliet, R., y Estor, A. (Eds). (2000). *Methods for the Study of Literature as Cultural Memory*. Rodopi.
- Viñas Valle, L. (2009). The concept of "influence" in children's literature: The case of Roald Dahl. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 2(7), 141-156. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/832>
- Voss, J. (2009). *Darwins Jim Knopf*. S. Fischer Verlag.
- Vuletic, D. (2018). *Postwar Europe and the Eurovision Song Contest*. Bloomsbury Academic.

- Wagner-Lawlor, J. A. (1996). Advocating Environmentalism: The Voice of Nature in Contemporary Children's Literature. *Children's Literature in Education*, 27(3), 143-152. <https://doi.org/10.1007/BF02355686>
- Wang, D. (2019). *Los niños escondidos. Del Holocausto a Buenos Aires*. Marea.
- Wangenheim, J. (2021). *Starke Mädchen und emotionale Jungen? Geschlechterdarstellungen in ausgewählten Werken der Kinder- und Jugendliteratur-AutorInnen Erich Kästner und Cornelia Funke* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/87771>
- Warren, D., y Peters, L. (2020). *Rereading Orphanhood: Texts, Inheritance, Kin*. Edinburgh University Press.
- Weinrich, H. (1997). Mutabor... Und nicht dabei lachen (Hauff). En *Lethe: Kunst und Kritik des Vergessens* (pp. 128-130). Beck.
- Weisstein, U. (1968). *Einführung in die vergleichende Literaturwissenschaft*. Kohlhammer.
- West, M. I. (2008). Regression and the Fragmentation of the Self in James and the Giant Peach. En M. I. West y L. Rollin (Eds.), *Psychoanalytic Responses to Children's Literature* (pp. 17-22). McFarland.
- Wexberg, K. (2011). Knochenmann und Sensenfrau. Figurationen, Rituale und Symbole zum Thema Sterben und Tod in der Kinderliteratur. *Communicatio Socialis*, 44(2), 199-215. <https://doi.org/10.5771/0010-3497-2011-2-199>
- Wild, I. (1996). Die Suche nach dem Vater. En G. Lehnert (Ed.), *Inszenierungen von Weiblichkeit: Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts* (pp. 137-157). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97061-9_9
- Wild, R. (2002). Wer ist der Räuber Orbasan? Überlegungen zu Wilhelm Hauffs Märchen. En *Wilhelm Hauff. Aufsätze zu seinem poetischen Werk. Mit einer Bibliographie der Forschungsliteratur* (pp. 45-61). Röhrig.
- Williams, A., Niven, W., y Niven, B. (2023). *National and Transnational Memories of the Kindertransport: Exhibitions, Memorials, and Commemorations*. Boydell & Brewer.
- Wilson, D. B. (2013). *Shaman, Sage, Priest, Prophet and Magician: Exploring the Architecture of the Religious Wise Man* [Tesis doctoral, Universidad de Sydney]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/10119>

- Wilson, M. B., y Short, K. G. (2012). Goodbye Yellow Brick Road: Challenging the Mythology of Home in Children's Literature. *Children's Literature in Education*, 43(2), 129-144. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9138-z>
- Winterberg, S. (2012). *Wir sind die Wolfskinder: Verlassen in Ostpreußen*. Piper Verlag.
- Wolf, V. L. (1990). From the Myth to the Wake of Home: Literary Houses. *Children's Literature*, 18(1), 53-67. <https://doi.org/10.1353/chl.0.0305>
- Wood, R. C. (2003). Conflict and convergence on fundamental matters in C. S. Lewis and J. R. R. Tolkien. *Renascence*, 55(4), 314-338.
- Wright, S. (2015). *The child in Spanish cinema*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.7765/9781526103192>
- Xu, Y. (2019). The Christian Elements in The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe. *Atlantis Press, Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2019)*, 170-172. <https://doi.org/10.2991/iccese-19.2019.39>
- Yorke, C. (1996). Anna Freud's Contributions to Our Knowledge of Child Development. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 51(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/00797308.1996.11822416>
- Zahra, T. (2011). *The Lost Children: Reconstructing Europe's Families after World War II*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061378>

8. ANEXOS

Anexo 1. Ilustraciones del rey Alfons der Viertel-vor-Zwölfte en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* y del rey en *Le Petit Prince*



El rey Alfons, caracterizado con su inseparable teléfono con el que realiza llamadas absurdas constantemente. Su atuendo, majestuoso a la par que cómodo, también es llamativo: evidencia la falta de necesidad de salir a trabajar, así como una vida despreocupada y confortable. Se le presenta en la novela junto a sus dos súbditos, la señora Waas y el señor Ärmel, que sí tienen que trabajar fuera de sus casas. Ilustración de Franz Joseph Tripp (Ende, 2004, p. 7).



El rey en su asteroide, donde, en realidad, no gobierna sobre ningún súbdito, ya que vive solo. La majestuosidad y las dimensiones de su indumentaria contrastan con la austeridad y el pequeño tamaño del asteroide: la capa de su atuendo cubre prácticamente la totalidad del planeta, en cuya superficie no hay atisbo de flora o fauna. Ilustración de Antoine de Saint-Exupéry (Saint-Exupéry, 1999, p. 42).

Anexo 2. Ilustraciones de Tía Spiker y Tía Sponge en *James and the Giant Peach*



Tía Spiker y Tía Sponge disfrutaban de una bebida mientras cantan sus canciones y vigilan a James, que trabaja forzosamente. Tía Sponge tiene un espejo en la mano, con el que admira su “belleza”. Ilustración de Quentin Blake (Dahl, 2007, p. 7).



Señalando el nuevo melocotón (que posteriormente se convertirá en el melocotón gigante). Aquí se ven más claramente sus diferencias físicas, también con respecto al pequeño tamaño de James. Ilustración de Quentin Blake (Dahl, 2007, p. 17).

Anexo 3. Ilustración de la entrada a Kummerland en *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*



Cartel que prohíbe la entrada a Kummerland, el País de los Dragones, a todo dragón que no sea “de pura raza”: “¡Atención! Prohibida la entrada a dragones que no sean de pura raza bajo pena de muerte” (mi traducción). La palabra *verboten* (“prohibido”) se destaca sobre el resto. En la Alemania nazi, solía verse esta palabra en carteles que prohibían a los judíos el acceso a numerosos lugares y espacios públicos. Ilustración de Franz Joseph Tripp (Ende, 2004, p. 159).

9. ZUSAMMENFASSUNG AUF DEUTSCH

Diese Dissertation ist im Bereich der vergleichenden Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft (Emer O’Sullivan) und in den kulturwissenschaftlichen Studien zur Erinnerung (Pierre Nora, Jan und Aleida Assmann, Astrid Erll) angesiedelt. Das Promotionsthema konzentriert sich auf die thematische Analyse von Kindercharakteren in acht europäischen Kinderbüchern, die im Zeitraum der 1940er und frühen 1960er Jahre des vergangenen Jahrhunderts in Europa verortet sind:

- Frankreich: *Le Petit Prince* (1943) und *L'Enfant et la Rivière* (1945).
- Spanien: *Antoñita la fantástica* (1948) und *Marcelino Pan y Vino* (1952).
- Vereinigtes Königreich: *The Lion, the Witch, and the Wardrobe* (1950) und *James and the Giant Peach* (1961).
- Deutschland: *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960) und *Das doppelte Lottchen* (1949).

Die thematologische Analyse zeigt, welche Bedeutung die Kinderfiguren in diesen Werken erhalten, die vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkriegs und des Franquismus gestaltet wurden und in einer besonders kritischen Periode für die Konstruktion des europäischen Gedächtnisses entstanden sind. Zudem werden die Schlussfolgerungen der thematologischen Analyse der Kinderfiguren anschließend mit den Grundsätzen der Gedächtnisstudien aus der Perspektive von Pierre Nora, Jan und Aleida Assmann sowie Astrid Erll im europäischen Kontext verknüpft.

Auf diese Weise möchten wir herausfinden, wie die Romane unseres Korpus als kulturelle Produktionen, die in einer entscheidenden Zeit für die Entwicklung des heutigen europäischen Gedächtnisses entstanden sind, als kulturelle Texte und europäische Erinnerungsorte fungieren können. Dadurch soll es möglich werden, sich unserem gemeinsamen europäischen Erbe zu nähern, es zu verstehen und in der Gegenwart darüber zu reflektieren.

Die literarische Analyse der Werke erfolgt anhand der Thematologie, die u.a. von Raymond Trousson und Luz Aurora Pimentel entwickelt wurde. Bevor wir in die thematische Analyse einsteigen, wird eine kontextuell-literarische Überprüfung zur

Entwicklung der Kinderfigur in der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, Spanien, Frankreich und dem Vereinigten Königreich vom 16. Jahrhundert bis in die Gegenwart präsentiert. Auf diese Weise können wir die literarische Analyse kontextualisieren und sehen, wie sich das Thema dieser Dissertation entwickelt hat.

Insgesamt analysieren wir elf Motive, die uns auf das Thema der Kinderfigur zurückführen: Waisenkind, Familie, Zuhause, natürlicher Raum, Konflikt mit der Erwachsenenwelt, Beziehung zu Tieren, Borderline-Charakter, Reise, Spaß, Religion und Tod. Diese Motive werden auf einer vergleichenden Ebene analysiert, um die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Ländern aufzuzeigen. Das Ergebnis der thematischen Analyse zeigt eine Vorliebe der britischen und deutschen Kinderfiguren für Abenteuerfragen; die Franzosen hingegen werden nach den Maßstäben des Respekts vor der Natur und den Tieren geformt, während die Merkmale der Spanier mit dem Kostumbrismus und dem Realismus in Verbindung stehen.

Die im Kapitel der thematischen Analyse behandelten Motive, die den Großteil der Dissertation ausmachen, werden später im Kapitel zur kulturellen Erinnerung kontextualisiert, das wie folgt unterteilt ist: die Folgen der Waisen-Erfahrung, das Verlassenwerden, die Erforschung des natürlichen Raums und die Suche nach einer Familie; der Konflikt mit der Erwachsenenwelt und die Beziehung zur Tierwelt; die Reise, das Vergnügen, die Religion und der Tod; und die Diskussion über die Werke als europäische Erinnerungsorte. In diesem Kapitel greifen wir die Postulate des Neohistorizismus, der kulturellen Texte und der verbindlichen Texte von Erll auf, sowie die Argumente zur historischen und kulturellen Erinnerung von Assmann und Nora. Insgesamt zeigt sich, wie die zuvor durchgeführte Analyse in der Dissertation uns hilft, uns dem Studium der Nachkriegszeit in Europa und des Franquismus in Spanien zu nähern, da die Spuren der extraliterarischen Realität in allen analysierten Werken durch ihre Kinderfiguren und deren Motive präsent sind.

Am Ende des Kapitels zur kulturellen Erinnerung fügen wir einen Abschnitt zur Diskussion hinzu, in dem wir uns fragen, welche Funktion die untersuchten Werke als europäische Erinnerungsorte haben. Wir kommen zu dem Schluss, dass die Werke auf einer theoretischen Ebene tatsächlich mächtige Werkzeuge sind, um uns dem Studium und dem Verständnis dieser so tragischen Epoche für den Europa zu nähern. Sie können

als „kulturelle Texte“ und „verbindliche Texte“ dienen, die uns helfen, die Erinnerung im Bereich der Reflexion (Gedächtnisreflexion) und im Bereich der konstruktiven Entwicklung (Gedächtnisbildung) zu gestalten. Die in dieser Dissertation entwickelte Theorie sollte zudem nach für zukünftige Arbeiten dienen, insbesondere auf praktischer Ebene, auf der mit einem weiteren Kreis von Forschern aus anderen europäischen Ländern zusammengearbeitet wird, und in der die Lektüre der hier analysierten und auch weiterer Werke in Schulen und Bibliotheken gefördert wird, um bei den Jüngeren ein besseres Verständnis für unsere gemeinsame Vergangenheit zu schaffen und damit die europäische Kultur, Gesellschaft und Identität zu fördern.