

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
CINVESTAV-IPN

***Voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción:  
posibilidades discursivas en niños de 9 a 11 años  
en contexto escolar***

Tesis presentada para obtener el grado de  
Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa

Presenta

***Ana Isabel Siro***  
Psicopedagoga

Directora de tesis  
***Emilia Beatriz Ferreiro Schiavi***  
Doctora en Psicología

México, DF  
Octubre de 2006

## INDICE

### CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN.....	1
I. La relevancia del tema.....	1
I.1. Justificación del tema y planteamiento del problema .....	1
I.2. El interés educativo de una indagación de estas características.....	1
I.3. La vinculación entre lectura literaria y escritura para abordar las posibilidades discursivas de los alumnos .....	3
I.4. La voz y el punto de vista narrativos en la historia de la literatura para niños y jóvenes .....	5
I.5. El interés de trabajar con relatos tradicionales focalizando voces narrativas y puntos de vista.....	8
I.5.1. Los relatos tradicionales .....	8
I.5.2. Los rasgos particulares de <i>Caperucita Roja</i> y <i>Hansel y Gretel</i> .....	9
II. Los datos .....	13
II.1. El contexto institucional y didáctico de relevamiento de los datos.....	13
II.2. Las condiciones del análisis.....	14
II.3. Distribución de relatos.....	16

### CAPÍTULO 2

CONCEPTOS TEÓRICOS Y PROCESO DE ANÁLISIS.....	18
I. Conceptos Teóricos.....	18
I.1. Desde la Teoría de la Enunciación .....	18
I.1.1. Historia, relato y narración .....	18
I.1.2. El plano de la enunciación y el plano del enunciado .....	19
I.1.3. Tiempo de la enunciación y del enunciado.....	20
I.1.4. Espacio de la enunciación y del enunciado.....	22
I.1.5. Actantes de la enunciación (narrador-narratario) y del enunciado (personajes) .....	23
I.1.5.A. Las focalizaciones posibles del narrador .....	26
I.1.5.B. Articulación del discurso del narrador y de los personajes.....	30
I.1.5.C. Manipulación y seducción en el discurso del narrador y de los personajes .....	33
I.1.6. La reformulación de los relatos .....	35

I.2. Desde la Psicología Genética .....	35
II. Proceso de análisis de los datos.....	39
II.1 Primera mirada sobre los datos: la voz y el punto de vista narrativos .....	39
II.2 Segunda mirada sobre los datos: el plano de la enunciación y el plano de la historia.....	44
CAPÍTULO 3	
ANÁLISIS DE RELATOS COMPLETOS DE <i>CAPERUCITA ROJA</i> .....	46
I. Cristian cuenta desde el lobo.....	46
II. Fernando cuenta desde el lobo.....	56
III. Diego cuenta desde Caperucita .....	62
IV. Noelia cuenta desde Caperucita.....	67
CAPÍTULO 4	
PROBLEMAS Y RESOLUCIONES EN <i>CAPERUCITA ROJA</i> .....	73
I. Engañar o ser engañado .....	74
I.1. Cuando cuenta el lobo .....	74
I.1.1 Engaño del lobo a Caperucita en el bosque.....	75
I.1.2. Engaño del lobo a la abuela de Caperucita.....	82
I.1.3. Engaño del lobo a Caperucita en la casa de la abuela.....	83
I.2. Cuando cuenta Caperucita .....	84
I.2.1. Caperucita engañada por el lobo en el bosque .....	85
I.2.2. Caperucita engañada por el lobo en la casa de su abuela .....	90
II. Cerrar el relato.....	91
II.1. Cuando cuenta el lobo .....	92
II.2. Cuando cuenta Caperucita .....	94
CAPÍTULO 5	
ANÁLISIS DE RELATOS COMPLETOS DE <i>HANSEL Y GRETEL</i> .....	98
I. Lara cuenta desde Gretel.....	98
II. Ángel cuenta desde Hansel .....	109

## CAPÍTULO 6

PROBLEMAS Y RESOLUCIONES EN <i>HANSEL Y GRETEL</i> .....	120
I. Caracterizarse y caracterizar .....	121
I.1 El pasaje de la anciana buena a la bruja del bosque y la preservación de Hansel y Gretel.....	121
I.2. Hansel y Gretel como narradores: caracterizarse a sí mismos y a su hermana/o ....	131
II. Intenciones y sentimientos encontrados. ....	133

## CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES.....	139
I. Las posibilidades discursivas de los alumnos .....	139
II. Consecuencias pedagógicas y didácticas.....	147

## ANEXO

Fragmentos escaneados de algunas producciones originales .....	150
I. Fragmento primera versión de Fernando (4º, 9 años).....	150
II. Fragmento primera versión de Diego (5º, 10 años).....	152
III. Fragmento primera versión de Lara (5º, 10 años).....	153
IV. Fragmento primera versión de Ángel (4º, 9 años).....	154

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
---------------------------------	-----

## CAPÍTULO 1

### **INTRODUCCIÓN**

Esta Introducción consta de dos partes. La primera parte desarrolla la justificación del tema, el planteamiento del problema (apartado I.1), su relevancia educativa (apartado I.2) y una serie de cuestiones vinculadas con los recortes realizados en la investigación (apartados I.3 a I.5). La segunda parte describe el contexto institucional y didáctico de relevamiento de los datos (apartado II.1), las condiciones del análisis (apartado II.2) y la distribución de relatos que componen el corpus de esta investigación (apartado II.3).

#### **I. La relevancia del tema**

##### I.1. Justificación del tema y planteamiento del problema

Los estudios más frecuentes sobre voces narrativas y puntos de vista se realizan desde la Teoría Literaria, la Crítica Literaria, la Semiótica, la Teoría de Análisis del Discurso, la Teoría de la Enunciación a partir del análisis de obras de autores consagrados. Son casi inexistentes las indagaciones con niños desde una perspectiva psicolingüística y psicogenética. Para intervenir de manera eficaz en la formación de lectores de literatura, es indispensable disponer de conocimientos fundados acerca de las posibilidades discursivas de los alumnos con respecto a diferentes aspectos del relato literario.

Este trabajo pretende identificar y caracterizar tales posibilidades discursivas en alumnos de 9 a 11 años respecto de voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción, desde una tarea de escritura desarrollada en el marco de un proyecto de enseñanza. Las aproximaciones de los alumnos fueron abordadas a partir de la comparación entre la versión inicial de los relatos y una segunda versión producida en el marco de un trabajo didáctico que involucró sucesivas revisiones y reescrituras hasta llegar a una versión satisfactoria para el autor. La identificación y caracterización de las posibilidades discursivas de los alumnos se realizó a través del análisis de las transformaciones que produjeron en sus relatos.

##### I.2. El interés educativo de una indagación de estas características

Investigadores de diferentes latitudes y con formaciones disciplinares diversas señalan la relevancia de ocuparse de las cuestiones vinculadas con voces narrativas y puntos de vista en los relatos de ficción. En las dos últimas décadas hemos asistido a una creciente complejización de la narrativa destinada a niños y jóvenes. Tal complejización exige lectores cada vez más preparados para abordar esas nuevas construcciones. Colomer, al hacer un análisis de los libros dirigidos a los niños y niñas de diez a doce años señala:

El narrador externo es ahora minoritario, de modo que, en realidad, la perspectiva desde el protagonista de la historia aumenta notablemente respecto de las lecturas iniciales. [...] El aumento de la complejidad de las estructuras narrativas que se utilizan permite que –aún en el caso de mantenerse en una perspectiva omnisciente– el narrador “reparta juego” entre diferentes perspectivas con base en ceder la voz a distintos personajes que explican partes de la narración. Los lectores son invitados, de este modo, a reconstruir la historia a partir de la información suministrada por diversas vías, a partir de fragmentos que van encajando [...]. La perspectiva es un elemento complejo para las capacidades cognitivas de los alumnos y probablemente debe permanecer en un nivel implícito hasta el final de esta etapa educativa; pero el maestro debe hacer notar su existencia, su relación con los temas y modelos narrativos, de manera que se vaya revelando la conciencia de su utilización deliberada (Colomer, T.; 2005: 232-234).

Mario Rojas plantea el aumento de la complejidad narrativa en la literatura contemporánea y las dificultades que esas construcciones generan para los lectores:

La ficción narrativa tradicional se caracteriza por la clara demarcación entre los enunciados del narrador y los del personaje. Este deslinde no es tan evidente, sin embargo, en el texto narrativo contemporáneo en que se tiende a neutralizar la oposición discurso del narrador y discurso de los personajes [...]; y por lo tanto, a generar secuencias locutivas ambiguas que no se sabe con certeza de qué voz provienen (Rojas, M. 1980: 20).

Gustavo Bombini comenta que en las investigaciones desarrolladas por su equipo reencuentra en lectores docentes problemas de interpretación vinculados con la falta de comprensión del funcionamiento de ciertas construcciones literarias, tal como también lo indican otras investigaciones previas vinculadas con los alumnos. Señala al respecto:

En nuestras propias investigaciones [...] hemos observado la recurrencia de los problemas planteados [...]. Por ejemplo, dificultades para el reconocimiento de

distintas voces en el interior de un texto; dificultades para distinguir autor y narrador en diferentes textos y, especialmente, en textos en primera persona. La posibilidad de detectar estos problemas a partir de la propia práctica de los profesores tiene un impacto importante en su capacitación, pues fue posible, en el marco de una práctica de investigación-acción, interesar a los docentes en el reconocimiento de diversos problemas a partir de los cuales se pueden tomar decisiones significativas sobre la práctica (Bombini, G. 2001: 73-74).

Colomer también enumera los aspectos que según su criterio representan una conquista “en teoría” del trabajo en torno a los libros en el contexto escolar: la reivindicación de la biblioteca escolar, los libros en el aula y el aprendizaje de la lectura con libros reales. Y agrega:

Pero ahora se necesita saber qué competencias deben adquirir los alumnos y qué prácticas ayudan a su desarrollo. Esas nuevas preguntas han vinculado los estudios específicos sobre los libros infantiles con la didáctica de la literatura. Lo que se desea ahora es entender cómo los niños aprenden a leer literatura y quién les enseña a hacerlo (Colomer, T. 2005: 190).

### 1.3. La vinculación entre lectura literaria y escritura para abordar las posibilidades discursivas de los alumnos

Históricamente la lectura literaria ha sido considerada de modo prioritario tanto para el aprendizaje de una capacidad interpretativa más profunda de los alumnos como así también para fortalecer sus posibilidades de escritura. En la actualidad la mayoría de las publicaciones en el área de la enseñanza de la literatura sostienen esta presuposición histórica. Se plantean dos tipos de propuesta en general complementarias: por un lado, la exclusiva consideración de la lectura para enseñar a los alumnos a ser mejores lectores literarios y por otro lado, la consideración de la lectura para enseñar a los alumnos no solo a ser mejores lectores literarios sino también mejores usuarios de la escritura. En ambos tipos de propuesta de enseñanza se resalta la preeminencia de la lectura por sobre la escritura para promover la formación de lectores. Respecto de la segunda de las alternativas, Rebecca Olness sostiene:

The primary reason for exposing children to quality literature is for its aesthetic value; a secondary benefit is its influence on student writing [...].

The reading-writing connection is a strong one. Suitable reading material, when used creatively, can enhance the writing curriculum. Students who are exposed to many genres and styles of good literature are very likely to transfer these rich experiences to their own writing [...] Reading aloud should be a daily activity in classroom, not only for the enjoyment of hearing good books, but to enrich the writing program (Olness, R. The reading-writing connection. 2005: 1 y 9).

No obstante, desde hace algunos años los especialistas señalan la fecundidad de abordar la formación de lectores literarios también a partir de tareas escritas. Se resalta la influencia positiva de la escritura para la formación de lectores. Colomer lo señala del siguiente modo:

Escribir literatura –cuentos, poemas, narraciones hechas individual o colectivamente- permite que los niños comprendan y aprecien más tanto la estructura o la fuerza expresiva de sus propios textos como la de los textos leídos. Muchos autores que han desarrollado la propuesta de talleres literarios aluden a este movimiento recursivo e, incluso, proponen invertir el orden escolar tradicional y llegar a la lectura literaria a través de la escritura (Colomer, T. 2005: 220).

En la misma dirección, otros autores resaltan la innecesaria separación entre lectura y escritura en torno a la formación de lectores:

Reading and writing are complementary rather than separate content areas because both have the same goal: constructing meaning. For this reason, students should be exposed to a variety of literature and should be encouraged to use writing to respond to literature. In time, student will learn to be better writers because of what they read, and they will learn to read like writers (Buss, K; Karnowsky, L. 2000).

Castedo cita a diversos autores que sostienen también el poder formativo de la escritura en la formación de lectores:

Durante las últimas décadas, esta idea está presente en gran parte de la producción didáctica tanto mexicana como argentina (Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E. y otros [1999] – Castedo, M.; Molinari C.; Torres M.; Siro, A. [2001] - Pellicer, A.; Vernon, S. [coord.2004]) y también aparece en autores francófonos del denominado enfoque sociohistórico (Petitjean, 1998) y en otros estudios psicolingüísticos de origen anglófono (Irwin, J.; Doyle [comp. 1994]).

[...] Dice Emilia Ferreiro: “Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar *con* los textos, *alrededor* de los textos, *teniendo en cuenta* los textos y *a propósito* de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a



escribir, de escribir a hablar y volver a leer de manera natural, circulando por la lengua escrita...” (Ferreiro, 2002, p. 3). La autora señala que en prácticas tales como parafrasear y comentar un texto, resumir otros, comparar varios o revisar el propio escrito hay interfase entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo escrito (Castedo, M. 2004: 1, 2).

Marjorie Hancock plantea situaciones de escritura vinculadas con los personajes de las historias leídas como una manera de expandir las posibilidades de interpretación de los alumnos. El título de su artículo es sugestivo en ese sentido: *Student write their understanding of characters and their understanding soars* (2005: 72).

En la presente investigación se propone una tarea de escritura para acceder a las posibilidades discursivas de los alumnos. Creemos que al producir escritos con las restricciones específicas que plantea la tarea -reescribir un cuento tradicional desde la voz y el punto de vista elegidos- los alumnos tienen la posibilidad de poner en acción maneras de concebir la construcción de los textos literarios que no siempre les es posible explicitar.

#### I.4. La voz y el punto de vista narrativos en la historia de la literatura para niños y jóvenes

La voz y el punto de vista narrativos han sufrido variaciones en la historia de la literatura destinada a niños y jóvenes. Una mirada sobre esta evolución resulta una herramienta conceptual invaluable cuando se trata de comprender desde una perspectiva antinormativa el sentido conceptual de ciertas construcciones no convencionales que realizan los alumnos al producir textos escritos.

Ferreiro y otros plantean al respecto:

Las modalidades de construcción de un texto escrito constituyen un producto histórico, fruto de una (a veces larga) evolución, en la cual han intervenido fenómenos culturales y tecnológicos diversos. [...] El recurrir a los datos históricos es la única manera que tenemos los investigadores –usuarios de la lengua escrita en un momento dado de su evolución histórica- para modular nuestra visión normativa. No podemos evitar nuestros propios “reflejos normativos” que nos hacen ver como desviantes (“feos”) ciertas graficaciones de palabras, ciertos modos de puntuar, ciertas maneras de distribuir los elementos lexicales. No los podemos evitar, pero sí debemos cuestionar nuestro modo “ingenuo” de ver esos fenómenos (Ferreiro E., Pontecorvo C. et. al.; 1996: 33,34).

La literatura para niños y jóvenes desde sus inicios ha tenido que enfrentar el dilema del doble destinatario, al decir de Colomer. Escribir para los niños pero también para los

adultos que obran de intermediarios, no solo porque son quienes leen en voz alta a los pequeños facilitando su acceso a los libros; sino también porque de modo ineludible intervienen en su selección o adquisición. Esta cuestión del doble destinatario ha afectado la construcción de la voz narrativa y su punto de vista desde los orígenes. Bárbara Wall (1991, citada por Colomer, T. 1998 y Borrero, L. 1998) analiza la voz del narrador en la historia de la literatura infantil y juvenil y describe los intentos progresivos de los autores para dirigirse de modo genuino a una audiencia infantil. Colomer -por un lado- y Borrero -por otro-, retomando las ideas de Wall describen tres tipos básicos de actitudes narrativas:

a) Un narrador con **voz doble**: Durante el siglo XIX, el narrador plantea una voz doble que se dirige alternativamente a niños y a adultos:

Divide la historia entre un *agacharse* para contarla, y un *alzarse* para ofrecer su comentario irónico, moral o alusivo a conocimientos adultos. En las mejores obras se trata de la voz de un narrador que se entrega verdaderamente al placer de la historia, que se sienta entre los niños para contar. Pero de vez en cuando no puede evitar alzar la mirada por encima de las cabezas de su público y dirigirse a esa audiencia de padres o mediadores que le escucha al fondo. Sus comentarios les tranquilizan y les absuelven (Colomer, T. 1998: 20).

b) Un narrador con **voz única**: Durante en el siglo XX, el narrador se dirige con más naturalidad hacia los niños y los convierte en sus únicos interlocutores. Borrero señala:

En el siglo XX desaparece el narrador que quiere satisfacer al adulto. El único objetivo ahora es complacer al niño, independientemente de qué puedan pensar los mayores. [...] Las voces de protagonistas jóvenes que hablan la jerga del adolescente moderno predominan en este siglo. [...] Los niños responden con entusiasmo a la idea de que alguien de su edad les hable. Sin embargo, y a pesar de que la técnica permite aproximarse más al lector, en ocasiones dificulta la verosimilitud. El narrador niño no ha vivido lo suficiente ni puede usar siempre las palabras adecuadas para describir y analizar las experiencias del cuento. Su inexperiencia con respecto a la vida y el uso del lenguaje choca en ocasiones con la historia que cuenta el narrador (Borrero, L. 1998: 38).

Colomer agrega que a través de esta voz narrativa única los autores intentaron evitar la presión del lector potencial adulto, prescindiendo de él. Los lectores adultos tienen dificultades para hallar su papel en estas obras y tienden a desvalorizarlas. Dos críticas caen sobre esta voz narrativa que excluye a los adultos de los relatos: que el intento de

divertir e interesar a los niños suele hacerse a costa de la calidad; que suele caerse en la conexión simplista con una audiencia que carece de parámetros comparativos.

c) Un narrador con **voz dual**: Ya en el siglo XIX empezó la experimentación de nuevas voces narrativas. *Alicia en el país de las maravillas* es reconocida como el hito que marca el pasaje hacia una voz narrativa que no intenta transmitir un mensaje didáctico sino priorizar la intención literaria de entretener y divertir. Colomer señala:

Por primera vez se produce una voz narrativa auténticamente dirigida a los niños. El éxito de Carroll consiste, además, en que permite un espacio común a las dos audiencias en conflicto. Permite que la comprensión adulta de la lógica y el lenguaje sea compatible con la apreciación infantil gozosa del disparate, antes que la maduración de la inteligencia lo transforme en sentido. Se trata de una verdadera voz *dual* y no *doble* que marca un hito en la literatura infantil, aunque ello no suponga que los libros para niños vayan a generalizar el hallazgo, ni de un modo inmediato, ni de forma cuantitativamente apreciable (Colomer, T. 1998: 21).

La autora plantea que tanto desde una voz doble como desde una voz única o dual pueden hallarse obras de calidad en la historia de la literatura para niños y jóvenes pero que el esfuerzo actual de los autores está centrado en conseguir una voz dual que incluya distintos niveles de significado, que favorezca un espacio literario compartido entre los niños y sus mediadores adultos. La autora agrega:

La conquista de una literatura realmente infantil no debe hacer olvidar que las obras dirigidas a los niños tienen una misión de diálogo cultural, una tensión entre buscar al lector allí donde está para tirar de él hacia nuevos modos de comprensión, una situación de diálogo social entre generaciones. (Colomer, T. 1998: 22).

Actualmente asistimos a variadas experimentaciones de la voz narrativa en esta búsqueda de una voz dual:

-Ocultación del narrador (mostrar sin decir). Colomer sostiene que esta forma de construir el relato es una buena manera de silenciar la lección didáctica, presente aún en buena parte de la literatura infantil y juvenil moderna. A diferencia de la voz *doble* que requiere conocimientos o experiencias adultas, el “mostrar sin decir” supone inteligencia y capacidad de reflexión mientras se lee.

-Narradores que se colocan al lado del lector. Lo invitan a contemplar un relato o a participar en su construcción. Estos narradores retoman la presencia de los narradores históricos pero con un renovado sentido: discutir con el lector la verosimilitud del juego que se ofrece.

-Narradores que se interponen como personajes-narratarios. Formulan posibles objeciones de los lectores como si se tratara de un alter ego de la audiencia infantil.

-Narradores que ceden a los personajes la voz que relata. A menudo se vincula este tipo de narrador con el uso del humor y la ironía.

-Narradores que incluyen fuentes narrativas que facilitan información sobre la historia. Aparecen desde anuncios a guías turísticas, adivinanzas, sentencias judiciales o poemas.

La literatura funciona ahora en un mundo alfabetizado y refleja el foro de voces que hablan y cuentan a las nuevas generaciones de qué y cómo se habla en su cultura. [...] Ante la exploración de formas más adecuadas para hablar a los niños y ante la diversificación de las voces y discursos que caracterizan la literatura actual, podemos constatar que el narrador todopoderoso que tomó la palabra para hablar con voz directa y firme a los niños, ante el beneplácito de los adultos, queda cada vez más lejos (Colomer, T. 1998: 27).

Un común denominador atraviesa a todas las formas descriptas que ha asumido y asume la voz narrativa en la literatura infantil y juvenil: la consideración del narratario. Esta consideración constituye un eje central de los problemas discursivos que afrontan los alumnos de la muestra al intentar la reformulación de un relato omnisciente (o de focalización cero al decir de Genette) hacia un relato en primera persona (o de focalización interna fija o externa, dos de las opciones tomadas por los alumnos, entre otras posibles). En los siguientes capítulos intentaremos una caracterización de tales posibilidades discursivas de los alumnos.

## I.5. El interés de trabajar con relatos tradicionales enfocando voces narrativas y puntos de vista.

### *I.5.1. Los relatos tradicionales*

En esta investigación recurrir a las historias tradicionales representó varias ventajas:

- a) Se trata de historias muy conocidas desde la tradición oral que en el caso de la producción escrita liberan a los alumnos de la carga cognitiva de inventar argumentos y personajes verosímiles. El interés de esta situación en el plano escolar ha sido resaltado por diversos autores (Teberosky, 1988; Pontecorvo, 1991) como así también su consideración en investigaciones psicolingüísticas (Ferreiro E., Pontecorvo C.et. al. ,1996; Luquez, S., Ferreiro, E. , 2003).

Al mismo tiempo, el narrador enfrenta el desafío de tornar interesante e intenso el relato para un lector potencial que sabe sobre el desarrollo de los acontecimientos por tratarse de historias tradicionales muy conocidas. Es decir, no se puede esperar que el lector se sorprenda con el argumento y los personajes puesto que ya los conoce. Sólo se puede generar expectativas sobre “cómo” se cuentan los hechos y ese es precisamente el desafío que enfrenta el narrador al escribir relatos de estas características.

- b) Las historias tradicionales -al ser anónimas- han sido objeto de innumerables variantes incluso a partir de sus primeras versiones escritas por parte de Charles Perrault, primero y los hermanos Grimm, después. Durante el desarrollo del proyecto de escritura se propuso a los alumnos elegir una de las varias versiones leídas en clase para cada historia, como base o planificación de su propia reformulación en primera persona.
- c) Los personajes de las historias tradicionales son arquetípicos y por lo tanto representan características polares. Se trata de personajes crueles o bondadosos, astutos o ingenuos, autoritarios o dóciles... Personajes que no experimentan contradicciones ni actitudes ambiguas. Esta particularidad de los cuentos tradicionales favorece la modalización de la historia reformulada desde la voz y la mirada de uno de los personajes, solicitada en el proyecto didáctico.

#### 1.5.2. *Los rasgos particulares de Caperucita Roja y Hansel y Gretel*

Durante el desarrollo del proyecto didáctico los alumnos tomaron contacto con cuatro historias tradicionales diferentes (*Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Blancanieves y los siete enanitos y Cenicienta*). A partir de un análisis preliminar de los relatos advertimos que la reformulación escrita de historias tradicionales distintas presentaba algunos problemas discursivos similares y otros muy diversos. Como consecuencia, decidimos seleccionar como parte del corpus de la muestra las producciones relativas a dos de las cuatro historias ofrecidas a los alumnos durante el desarrollo del proyecto didáctico:

*Caperucita Roja y Hansel y Gretel*. Es necesario considerar algunas aclaraciones sobre las relaciones incomparables entre las producciones de los alumnos para ambas historias.

Cuando elaboramos los parámetros de análisis lo hicimos con la convicción de que nos permitirían relevar “marcas” en los relatos que pudieran soportar una doble dimensión comparativa:

- Para cada relato: comparar la primera con la segunda versión.

- Para cada historia: comparar producciones de alumnos de 4°, 5° y 6° años de la escolaridad.

Esa doble dimensión comparativa es válida sólo al interior de cada historia por –al menos- dos razones:

- Cada alumno escribió sobre UNA historia. La propuesta era reformularla desde el punto de vista y la voz de algunos de los personajes involucrados en el relato elegido. Por lo tanto, ningún alumno escribió sobre más de una historia y esto impidió comparar las posibilidades discursivas de los mismos alumnos en las dos historias consideradas.

- Las historias cuyos relatos era necesario elaborar -además de ser distintas- plantean desafíos disímiles desde el punto de vista discursivo. Estos desafíos se vinculan con los siguientes aspectos:

- Desde dónde se cuenta y con qué distancia.

La temporalidad de la voz que cuenta es similar en las historias consideradas. Por tratarse de relatos tradicionales con estructura canónica la voz que narra es siempre ulterior al desarrollo de los sucesos. No obstante, la distancia enunciativa (ver explicitación de este concepto de Genette en el apartado I.1.5.B del capítulo 2) con que se cuentan los acontecimientos es diferente: el lobo o Caperucita corren peligro de muerte o de estado de inconciencia según la versión que se adopte. La consecuencia de estas particularidades para la voz narrativa es que en algún punto del relato, Caperucita o el lobo, no podrán seguir contando el paradero propio y/o el de los otros. Estas restricciones llevan a otras: adoptar una distancia enunciativa que será desde el más allá si la muerte es la opción elegida. Si se trata de un estado de inconciencia transitorio quizá se pueda optar por una distancia cercana a los hechos y delegar en “informadores” (ver explicitación de este concepto de Fontanille en el apartado I.1.5.A del Capítulo 2) lo que la propia voz narrativa podrá completar, resumir o aclarar después de sucedidos los hechos.

En *Hansel y Gretel*, los niños como protagonistas principales no desaparecen del relato en ningún momento. No solo son sobrevivientes en todas las versiones sino que atraviesan de manera conjunta casi todos los episodios. Anticipábamos entonces una distancia enunciativa cercana en la mayoría de los relatos. En los vinculados con *Caperucita Roja*, en cambio, suponíamos una distribución más repartida entre quienes adoptaran una distancia enunciativa mayor y quienes narraran desde una posición enunciativa más cercana a los hechos recurriendo a “alteraciones” en la perspectiva (ver explicitación de este concepto de Genette en el apartado I.1.5.A del Capítulo 2) o a “informadores” que pudieran complementar los datos necesarios para el narratario.

-Los espacios narrativos que transita quien cuenta.

Caperucita y el lobo –como protagonistas ineludibles en *Caperucita Roja*- ocupan espacios narrativos alternados: Caperucita está en su casa recibiendo instrucciones de su madre, mientras el lobo anda por el bosque al acecho de alguna presa; Caperucita se detiene a juntar flores por el bosque –a instancias del lobo- o toma el camino más largo, mientras el lobo toma un atajo y se encuentra antes con la abuela de Caperucita, etc. Esta alternancia obliga al narrador a omitir los espacios narrativos no transitados y quizá a reponerlos -de modos más o menos verosímiles- para el narratario. En el caso de *Hansel y Gretel*, ambos protagonistas recorren juntos los caminos de su infortunio. Que la voz narradora sea la de Hansel o la de Gretel, ambos estarán enterados de aquello que los amenaza y asumirán juntos –aunque con rasgos de personalidad distintos- los avatares de sus decisiones. Esto nos hacía suponer fuertes deslizamientos del punto de vista (sobre los alcances de esta expresión consultar el apartado I.1.5.A del Capítulo 2) en el caso de los relatos vinculados con *Caperucita Roja* y escasos deslizamientos, en el caso de *Hansel y Gretel*.

-Lo que “sabe” y lo que “hace saber” quien cuenta (sobre sí mismo y sobre los demás).

Tanto en *Caperucita Roja* como en *Hansel y Gretel*, los personajes son arquetípicos y antagónicos: el lobo es feroz y astuto, Caperucita es ingenua. Hansel es perspicaz, Gretel se atemoriza fácilmente, la madrastra es malvada, la bruja del bosque pasa de ser una dulce anciana protectora a una figura amenazante, el padre...ocupa el lugar de mayor ambigüedad. En ambas historias se juega el “ser” y el “parecer”: el lobo finge ser amable ante Caperucita, finge ser Caperucita ante la abuela de la niña; Hansel y Gretel fingen ante su padre y la madrastra lo que saben acerca del inminente abandono, la bruja malvada finge al comienzo ser una dulce abuela ante Hansel y Gretel.

En *Hansel y Gretel* hay una mayor diversidad de personajes con sentimientos e intenciones contrastantes y varios de esos sentimientos e intenciones circulan de modo explícito en la historia: los niños escuchan los planes de abandono de sus padres, la bruja declara que encierra y quiere hacer engordar a Hansel para comérselo. En *Caperucita Roja*, el lobo –como actor- necesita mantener ocultos sus planes hasta último momento –aunque los declare para el narratario. Caperucita –como la niña indefensa de la historia- es preciso que mantenga durante todo el relato su ingenuidad -aunque necesite dar indicios al narratario sobre la ferocidad del lobo.

Estas diferencias entre lo que “saben” y lo que “hacen saber” los personajes de ambas historias nos hacía suponer una modalización más resuelta en *Hansel y Gretel*, garantizada por la explicitación de intenciones y sentimientos de varios personajes. En *Caperucita* anticipábamos una mayor dificultad vinculada con las intenciones que es preciso ocultar en el marco de la historia y la necesidad de explicitarlas para el narratario en el relato.

-Cómo se cuenta “cuándo” ocurren los hechos.

En *Caperucita Roja* todo ocurre en un día: la petición de su madre, el tránsito por el bosque, el encuentro con el lobo, la llegada a la casa de la abuela (del lobo y de Caperucita), la tragedia y/o la salvación. En *Hansel y Gretel* todo sucede en varios días y en algunos de esos días, las cosas ocurren en varios momentos diferentes: escuchar una conversación lamentable por la madrugada y planear cómo salvarse del abandono, sufrir la partida de la casa (por la fuerza o por propia voluntad) en la tarde del mismo día, soportar el abandono al anochecer en el bosque, intentar regresar a la casa bien entrada la noche... Anticipábamos que el trabajo de los chicos sobre la temporalidad de la historia sería diferente: más elaborado en *Hansel y Gretel* y quizá menos en *Caperucita Roja*. Esto sería así en términos de duración y marcadores temporales. Quizá no tanto, en cuestiones de orden y frecuencia (ver explicitación de estos conceptos caracterizados por Genette en el apartado I.1.3 del Capítulo 2).

La inclusión de un corpus de datos sobre dos historias tan diferentes ofreció una enorme ventaja en términos de “horizonte de contraste”: permite redimensionar los parámetros de análisis elaborados, no solo en función de las focalizaciones particulares que los alumnos realizan, sino también en función de los desafíos discursivos que plantean las historias. Anticipábamos, entonces, que las posibilidades discursivas de los alumnos no podrían considerarse



como algo “general” sino como elaboraciones particulares en función de desafíos específicos.

## **II. Los datos**

### II.1. El contexto institucional y didáctico de relevamiento de los datos

El establecimiento educativo en el que se desarrolló la experiencia era particular<sup>i</sup> y pertenecía a una comunidad asentada en un barrio desfavorecido –Laferrère, Partido de La Matanza- del Gran Buenos Aires. La población que concurría a la escuela estaba compuesta por tres grupos diferentes de alumnos: hijos de familias de clase media baja y baja originarios de la zona cuyos padres realizaban enormes esfuerzos para garantizar a sus hijos una educación de mejor calidad que la que ellos tuvieron oportunidad de recibir, hijos de docentes de escuela pública que vivían lejos de la escuela pero trabajaban en la zona, hijos de familias bolivianas que cada año aumentan en número dado que Laferrère se ha convertido en el principal lugar de asentamiento de extranjeros bolivianos del Gran Buenos Aires, a tal punto que la propia comunidad se refiere a sí misma como “Laferrère, capital de Bolivia”.

*Los alumnos que participaron de la investigación -30 distribuidos entre 4º (9 años), 5º (10 años) y 6º (11 años) de la escolaridad básica- desarrollaron un proyecto didáctico de reformulación escrita individual de cuentos tradicionales contados en primera persona desde la voz y el punto de vista de alguno de los personajes involucrados en la historia elegida. Por ejemplo, contar la historia*

*de Caperucita Roja desde la voz y el punto de vista de Caperucita, o el lobo, o la abuela de Caperucita...*

El propósito de esta secuencia didáctica fue fortalecer las posibilidades discursivas de los alumnos sobre las voces narrativas y los puntos de vista. El supuesto era que tales aprendizajes pudieran incidir en la capacidad interpretativa de los alumnos al leer textos literarios diversos con diferentes y más complejas elaboraciones narrativas.

El proyecto didáctico se desarrolló con todos los alumnos de 4º, 5º y 6º años y sus respectivas docentes<sup>ii</sup> durante ocho meses de un ciclo lectivo. Dado que me desempeñaba como asesora pedagógica de la institución se mantuvieron reuniones de coordinación con las docentes para el ajuste y el desarrollo de una propuesta didáctica propia. El proyecto que generó los relatos que se analizan en la presente investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

-Período de lectura de varias versiones de diferentes cuentos (*Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Blancanieves y los siete enanitos, Cenicienta*) y análisis de las variaciones entre las versiones leídas de cada historia, además de los rasgos centrales de los personajes en cada una de ellas.

-Elección personal de la historia y la versión para reformular, entre las leídas.

-Producción escrita individual de la primera versión de la historia seleccionada, desde la voz y el punto de vista elegidos.

***-Desarrollo de diversas situaciones de revisión –colectiva, en pequeños grupos, individual con la orientación del docente- de la producción elaborada. En tales situaciones se enfocó de modo***

prioritario la adecuación del escrito en función de la voz y la mirada elegidas y la cohesión del texto.

-Escritura de una versión que podemos considerar final y que satisfizo a los autores.

Un vez que todos los alumnos de 4º, 5º y 6º eligieron la historia (entre las cuatro opciones planteadas) y escribieron sus dos versiones, decidimos armar el corpus de la presente investigación en torno a los relatos de *Caperucita Roja y Hansel y Gretel* (las razones de este recorte han sido explicitadas en el apartado I.5.2 de esta Introducción). Como ya se ha mencionado, el corpus de datos quedó constituido por sesenta producciones (treinta primeras versiones y sus respectivas segundas versiones) distribuidas entre 4º (9 años), 5º (10 años) y 6º (11 años). Las historias quedaron representadas del siguiente modo: *Caperucita Roja* (treinta y seis relatos entre primeras y segundas versiones) y *Hansel y Gretel* (veinticuatro relatos entre primeras y segundas versiones). Desde el momento en que los alumnos tuvieron libertad –en el marco del proyecto didáctico- para elegir la historia sobre la cual escribir, la cantidad de relatos fue inevitablemente desigual para cada historia y entre los grados de la escolaridad (ver distribución de los relatos por historia y años de la escolaridad en el apartado II.3. de esta Introducción).

Es importante resaltar que los datos mencionados solo pudieron recogerse en el marco de un proyecto didáctico. Las razones están vinculadas con:

a) *La necesidad de un período prolongado de lectura y análisis de las historias entre las cuales los alumnos pudieron seleccionar la versión sobre la cual realizar la reformulación solicitada.*

b) *La necesidad de sucesivas y variadas situaciones de revisión de sus versiones hasta la considerada satisfactoria para su autor.*

## *II.2. Las condiciones del análisis*

*Dado que se trata de una investigación cuyo material de análisis son producciones escritas de alumnos, es preciso aclarar algunas condiciones que se previeron para llevar a cabo el proceso de análisis:*

*-Las dos versiones escritas por cada alumno fueron transcritas con procesador de textos, respetando la formulación escrita y la puntuación aunque normalizando la ortografía de palabras y la separación entre ellas. Normalizar significa -en ambos casos- hacer corresponder cada palabra de los alumnos con la forma convencional más próxima guiándonos por el significado y por el conocimiento de la trama de la versión de la historia tradicional tomada como referencia por los alumnos para escribir su producción. En numerosas investigaciones se resalta la necesidad de contar con versiones normalizadas de las producciones de los niños para garantizar una valoración de tales producciones que no quede soslayada por las dificultades ortográficas y caligráficas (Ferreiro E., Pontecorvo C. et al, 1996; Blanche-Benveniste, C., 1998). En función del criterio adoptado, al transcribir las producciones se preservaron las fallas*

en la construcción sintáctica de las versiones originales, la incompletud gráfica de ciertas palabras y la duplicación de ciertas gráficas. En estos dos últimos casos, se agregaron las palabras convencionales más próximas entre paréntesis y con signo de interrogación. En la presente investigación también se consideró la inclusión de las mayúsculas en el caso de los nombres propios de los personajes de las historias consideradas, al iniciar el texto y después de punto.

-La puntuación se preservó tal como aparecía en las producciones de los alumnos pero no fue considerada en el análisis. Recordemos que estos datos fueron recogidos en el curso de una secuencia didáctica y que -fuera de ese contexto- no hubieran podido obtenerse. La intervención didáctica se centró en el mantenimiento de la voz narrativa y el punto de vista seleccionados por los autores de las versiones. Las maestras que coordinaban la secuencia decidieron no intervenir sobre cuestiones de ortografía y puntuación durante el proceso de producción de las primeras versiones. La lectura -aunque no análisis- de las intervenciones docentes nos llevan a pensar que se incidió de modo variado sobre la puntuación -sobre todo en los diálogos- y por esta razón la preservamos sin que sea objeto de análisis.

-La transcripción de las versiones de cada alumno se organizó en dos columnas para facilitar el análisis comparado. Cada versión fue dividida en episodios con dos propósitos: por un lado, facilitar la identificación y rápida ubicación de marcas en los relatos

en función de los aspectos que se analizan en la investigación y por otro, favorecer el análisis de la forma de resolución discursiva de cada alumno para cada episodio, comparando los de cada versión. Se considera episodio a un fragmento de relato que coincide con cambios de escenario y/o con la intervención de un nuevo personaje (Ferreiro E., Pontecorvo C. et al, 1996). Cuando un episodio manifiesta diferencias respecto del que corresponde a la historia canónica –como consecuencia de la voz narrativa y el punto de vista asumidos- se representa con una marca gráfica (apóstrofo) y una denominación que lo distingue, aunque mantenga el mismo número que el episodio original. Cada uno de los episodios se denomina en el análisis como E1, E2... Del mismo modo, en el análisis se hace referencia a la Primera Versión como V1 y a la Segunda Versión como V2.

### II.3. Distribución de relatos

Como ha sido mencionado, dieciocho (18) alumnos produjeron dos versiones de la historia de *Caperucita Roja*. Se trata de una primera versión y de una segunda versión, intermediada por algunas de las situaciones didácticas de revisión enumeradas en el apartado II.1 de esta Introducción. El total de relatos obtenidos es de treinta y seis (36: dos por cada alumno). El siguiente cuadro muestra la distribución de relatos en función de los personajes que asumen la voz narrativa, para cada año de la escolaridad.

**Cuadro 1:** Distribución de relatos de *Caperucita Roja* en función de los personajes que asumen la voz narrativa para cada año de la escolaridad

Grado escolar	Relatos (N: 36)		
	Desde el lobo	Desde Caperucita	Desde el leñador
6º (11 años)	16	2	-
5º (10 años)	2	4	2
4º (9 años)	4	6	-
Sub totales	<b>22 relatos</b>	<b>12 relatos</b>	<b>2 relatos</b>

Doce (12) alumnos produjeron dos versiones de la historia de *Hansel y Gretel*. Se trata de una primera versión y de una primera reescritura de esa misma versión, intermediada por algunas de las situaciones didácticas de revisión enumeradas en el apartado II.1 de esta Introducción. El total de relatos obtenidos es de veinticuatro (24: dos

por cada alumno). El siguiente cuadro muestra la distribución de relatos en función de los personajes que asumen la voz narrativa, para cada año de la escolaridad.

**Cuadro 2:** Distribución de relatos de *Hansel y Gretel* en función de los personajes que asumen la voz narrativa, para cada año de la escolaridad

Grado escolar	Relatos (N: 24)		
	Desde Hansel	Desde Gretel	Desde el pájaro del bosque
6º (11 años)	6	2	-
5º (10 años)	4	4	2
4º (9 años)	4	2	-
Sub totales	<b>14 relatos</b>	<b>8 relatos</b>	<b>2 relatos</b>

## NOTAS

<sup>1</sup> La escuela era reconocida por el sistema oficial de educación. Tenía autonomía para decidir su estilo de enseñanza y no recibió nunca subsidio estatal. La escuela se sostuvo hasta el año 2005 con los escasos recursos que las familias de los alumnos aportaban para sostener la propuesta educativa. Desde esa fecha ha cerrado sus puertas.

<sup>1</sup> Agradezco profundamente a los alumnos sin cuyo compromiso sostenido con la propia escritura este proyecto no hubiera sido posible, a las docentes que estuvieron involucradas en este proyecto (Claudia Petrone, Carmen Dasso, Nancy Baruch y María Rosa Loto) por su compromiso profesional. Hago extensivo este agradecimiento a otras colaboradoras del proyecto (Gloria Seibert, Cinthia Kuperman, Silvana Polchovsky y Haydée Polidoro).

## CAPÍTULO 2

### CONCEPTOS TEÓRICOS Y PROCESO DE ANÁLISIS

El presente capítulo tiene un doble propósito como su nombre lo indica. Por un lado, explicitar los conceptos teóricos considerados para el análisis y la interpretación de los datos de esta investigación (apartado I). Por otro lado, explicitar cómo tales conceptos se articularon durante el proceso de análisis de los datos (apartado II).

#### I. Conceptos Teóricos

Analizar un corpus de relatos infantiles de ficción plantea interrogantes acerca del marco teórico desde el cual abordarlo. Tomamos dos decisiones:

-Considerar los relatos de los alumnos desde los aportes conceptuales de la Teoría de la Enunciación con la precaución de que tales conceptos han sido elaborados para interpretar la producción profesional de relatos de ficción. Enumeraremos los conceptos considerados explicitando su significado, los autores de referencia y el alcance de tales conceptos en el marco de esta investigación. Ejemplificaremos –cuando resulte pertinente– con fragmentos de relatos de los alumnos, el significado atribuido a los conceptos seleccionados.

-Considerar los relatos de los alumnos desde una perspectiva antinormativa. Esto significa evaluarlos desde el esfuerzo conceptual que realizan los niños para construir versiones aceptables de los objetos culturales que representan los relatos de ficción. También significa –como consecuencia– no considerar como parámetro de evaluación su distancia respecto de una norma, en este caso los relatos producidos por escritores profesionales. Para asumir esa mirada, han sido prioritarios los aportes acerca de la construcción de conocimientos en los niños desde la Psicología Genética Piagetiana.

##### I.1. Desde la Teoría de la Enunciación

###### I.1.1. Historia, relato y narración

Gerard Genette considera a la historia como el conjunto de los acontecimientos que se cuentan, al relato como el discurso oral o escrito que los cuenta y a la narración como el acto real o ficticio que produce ese discurso, es decir, el hecho en sí de contar: “En la ficción [...] el orden narrativo instauro (inventa) *al mismo tiempo* la historia y su relato que son, por tanto, perfectamente indisociables” (Genette, G. 1998: 12). Filinich

-parafraseando a Genette- agrega:

Nuestro conocimiento tanto de la historia como de la narración, está mediatizado por el relato: solo el relato nos informa de una y de otra. La historia y la narración solo pueden analizarse a través del relato, pero, a su vez, el relato es tal en la medida en que refiere una historia y en que tal historia es proferida por un sujeto y dirigida a otro (Filinich.M.I.; 1999: 19).

### I.1.2. El plano de la enunciación y el plano del enunciado

El relato actualiza, según Emile Benveniste (1978) la condición dialógica del lenguaje por la cual un sujeto se instala como locutor y asume el lenguaje para dirigirse a otro. Fontanille (2001) destaca que los herederos de la tradición europea -particularmente los de Benveniste- defienden la necesidad de un componente enunciativo en lingüística, bajo la forma de una enunciación enunciada: actores, espacios y tiempos de la enunciación representados en el enunciado. Courtés (1997: 357) -ampliando los aportes de Benveniste- plantea que la enunciación es un acto, una operación que tiene en consideración tres actantes: un sujeto de hacer o sujeto enunciante o **enunciador**, el objeto en circulación o **enunciado** y el sujeto a quien se dirige el enunciado o **enunciatario**. Al referirse a los relatos de ficción aclara: "**Narrador y narratario** serán percibidos como delegados directos del enunciador y del enunciatario, respecto de los cuales son algo así como su eco" (Courtés, J. 1997: 358). El mismo autor agrega: "Hay un abismo infranqueable entre enunciado y enunciación y ésta solo entra en el interior del enunciado en *estado de indicios*". Inferimos entonces, que en el plano de la enunciación se articula la relación narrador-narratario que solo nos es accesible a través de "marcas" en el enunciado. Se produce lo que Courtés (1997: 368) denomina **el desembrague de los tres factores de la enunciación (yo-aquí-ahora)**. El acto de la enunciación consistirá: "[...] en negar la instancia fundadora de la enunciación y en hacer surgir, a contragolpe, un **enunciado** cuya articulación actancial, espacial y temporal guarde como memoria, de modo negativo, la estructura misma del 'ego, hic et nunc' original. Es únicamente esta operación de negación la que en lo fundamental permite el paso de la instancia de la enunciación a la del enunciado, remitiendo éste implícitamente a aquélla". Esto significa que el "yo" de la enunciación se convertirá en un "no-yo" y será: "él, aquél, aquélla, aquéllos o aquello" de los que se habla en el nivel del enunciado. El "ahora" de la enunciación se convertirá en un "no-ahora" y dará lugar a un: "en ese entonces" del enunciado. El "aquí" de la enunciación se convertirá en el "no-aquí" y será el: "en otra parte" del enunciado. Se inaugura así un plano del enunciado que reedita las tres dimensiones caracterizadas: actantes, tiempo y espacio. Plano que contendrá los indicios de la enunciación.

### I.1.3. Tiempo de la enunciación y del enunciado

Courtés (1997: 374) señala la distinción entre la **temporalización de la enunciación y del enunciado**. Con respecto a la primera plantea que el enunciador puede situar un relato dado -en relación con él mismo- en el pasado, en el futuro o en el presente. Filinich (1999: 35) retomando a Genette (1972: 228-238) agrega que si bien en el relato canónico, el acto narrativo se presenta como *ulterior* a los acontecimientos narrados (de ahí

que el tiempo verbal característico sea el pretérito), es posible ficcionalizar el acto de narrar como *anterior* a los hechos narrados (predominio del tiempo futuro en los verbos: narración oracular, profética, anticipatoria) o como *simultáneo* (predominio del tiempo presente: el acto de narrar es contemporáneo a la acción) o como *intercalado* (la narración se realiza entre los momentos de la acción, modalidad propia de la novela epistolar). Ahora bien, un acto narrativo presentado como ulterior al desarrollo de los acontecimientos –tal es el caso de la totalidad de los relatos de la muestra en la presente investigación- puede incluir marcas de presente en el discurso del narrador (estamos excluyendo en torno a estas reflexiones, los habituales usos del presente en el discurso directo de los personajes). Diversos autores coinciden en señalar que esos usos del presente en el discurso del narrador no conciernen a los actantes del enunciado, solo a los de la enunciación: “Ya sea ‘histórico’ o ‘profético’, ese presente se dirige directamente al enunciatario, tratando de suscitar en él una mayor impresión (o ilusión) de ‘realidad’” (Courtés, J. 1997: 377-379 citando a Arrivé, M; Gadet, F.; Galmiche, M.). Asimismo, Ricoeur (citado por Adam J.M.; Lorda, C.U. 1999: 128) señala: “La incursión aparentemente incongruente de ‘ahora’ en el relato en pasado manifiesta la presencia de la voz narrativa”. Veamos cómo un alumno de la muestra -Tomás (6º, 11 años) delegando la voz narrativa en el lobo- abre su relato de *Caperucita Roja* en presente aún cuando la temporalidad de la enunciación es ulterior al desarrollo de los acontecimientos:

(1)<sup>iii</sup> Bueno, **estoy**<sup>iv</sup> en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza. En mi vida he fracasado en todas: en los siete cabritos, en los tres chanchitos, pero el fracaso más grande fue con Caperucita Roja. Todo fue así (Presentación – V2).

En este inicio del relato en presente, las referencias al narratario son evidentes. Por un lado, el saber implícito que le atribuye al suponerlo capaz de interpretar los vínculos intertextuales de este lobo narrador con el lobo “personaje” de varios relatos tradicionales. Por otro lado, la complicitad que establece tratando de generar compasión en el narratario al mostrarse como un lobo hambriento que ha fracasado -como personaje- en todas las historias tradicionales que menciona. Ninguna de estas referencias está destinada a los actores del enunciado: ni a la propia Caperucita, ni a la abuela de la niña, ni al leñador.

Genette analiza el **tiempo del enunciado** en términos de orden (vueltas hacia atrás, anticipaciones, comenzar por el final),



duración (fragmentos expandidos, comprimidos, elipsis) y frecuencia (reiteraciones). Desarrollaremos con más detalle el concepto de duración dado que ese aspecto es el que más variaciones ha presentado en los relatos de la muestra. Respecto de la duración Genette plantea: “El tiempo del relato (escrito) es un ‘pseudo-tiempo’ en el sentido de que consiste empíricamente, para el lector, en un espacio de texto que solo la lectura puede (re) convertir en duración” (Genette, G. 1998: 18). Entonces, el tiempo de la historia se mide en horas, días, meses, años y el tiempo del relato –como pseudo-tiempo- se mide en términos de espacio, en páginas. Genette caracteriza cuatro tiempos narrativos: la escena (en que el tiempo del relato es similar al tiempo de la historia), la pausa (en que el tiempo del relato transcurre mientras el tiempo de la historia se detiene, tal es el caso de la pausa descriptiva), el sumario (en que el tiempo del relato es breve e inferior al tiempo en que esos acontecimientos se desarrollaron en la historia) y la elipsis (en que se omite en el relato algo que ocurrió en el tiempo de la historia). Adam y Lorda agregan: “En los relatos, la narración se acelera y se desacelera según la importancia que se dé a un hecho o que adquiera un acontecimiento en el desarrollo de la intriga” (Adam J.M.; Lorda, C.U. 1999: 132). Veamos como una alumna de la muestra –Romina (6º, 11 años) contando desde Gretel- narra en sus dos versiones su sorpresa ante la anciana de la casa de dulces convertida en bruja. Pasa de un sumario en la V1 a una escena en la V2:

(2) V1: Cuando me levanté no estaba Hansel y me mandó a cocinar para él que estaba encerrado en un sótano, la bruja lo quería comer (E7).

(3) V2: **Al otro día cuando** me desperté mi hermano no estaba en la cama. Yo me levanté sin que se diera cuenta la anciana y vi que Hansel estaba encerrado en una jaula. **Rápidamente** me acosté y me hice la dormida. La anciana dio un grito fuerte para que me levantara. Me di cuenta que la anciana era una bruja mala. Ella me mandó a cocinar para que mi hermano engorde. **Cada día**, la bruja le pedía a Hansel el dedo para fijarse si estaba gordo y él le mostraba un huesito de pollo. **Un día**, la bruja se levantó enojada y decidió comérselo. -Aunque esté gordo o flaco, me lo como igual- dijo (E7).

En la V1 se resumen los acontecimientos y como consecuencia, se establece mayor distancia entre el narratario y los hechos. En la V2, se expande el suceso, se lo desarrolla en fases y se crea suspenso. Se exhiben los hechos en su propio desarrollo ante el narratario. El proceso narrativo también se señala a través de variados marcadores temporales (ver señalamientos en negrita en el fragmento transcrito de la V2 de Romina).

#### I.1.4. Espacio de la enunciación y del enunciado

Courtés, como en el caso ya citado del tiempo, distingue **espacialización de la enunciación y del enunciado**: “Una cosa es articular los espacios en un relato dado, para inscribir allí los hechos y gestos de los actores del enunciado, y otra cosa la manera de presentarlos al enunciatario, de hacércelos ver desde un punto de vista determinado”, (Courtés, J.1997: 384). Esta última manera de plantear el espacio en el relato es lo que él denomina: espacialización enunciativa. Veamos una de las versiones de Cristian (6º, 11 años) que contando desde el lobo de *Caperucita Roja* plantea un espacio propio de la enunciación, diferente al espacio de la historia, tanto en el inicio como en el cierre de su relato:

(4) **Desde aquí, en lo más profundo del infierno**, les habla el lobo. Con mucho hambre porque siempre, a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada, Caperucita Roja (Presentación – V2).

(5) Luego tomé una siesta y **cuando me desperté estaba ante el jurado del infierno**. Bueno, el horario de descanso terminó. Iré a sufrir otra vez al fuego. Otro día les cuento otras historias, ¡chau! (Cierre – V2).

Este lobo narrador se ficcionaliza ante el narratario –desde el espacio de castigo del infierno- como un lobo “contador de historias” y “personaje” de varios cuentos tradicionales. Ese rol lo puede cumplir de modo ulterior a los hechos y como sobreviviente de las penurias atravesadas en la historia cuando todavía habitaba ese mundo “real”. Caperucita, la abuela y el leñador nunca se enteran de este espacio sobrenatural del lobo ya que en el marco del espacio de la historia, el lobo ha muerto.

Tanto Greimas (1976: 129) como Courtés (1997: 384-387) plantean que todo discurso localiza sus acciones en algún espacio. Por lo tanto, la localización es una de las formas de representar el espacio en el discurso. No se trata del espacio en sí, sino de la significación que el narrador construye en torno a ese espacio. El aquí y el allá, lo cerca y lo lejos, la horizontalidad y la verticalidad, el espacio englobante (exterior) y el espacio englobado (interior) se configuran en torno a la significación que le otorga el sujeto que enuncia. Veamos cómo la Caperucita narradora de Diego (5º, 10 años) genera un espacio interior amenazante y uno exterior de liberación en el plano del enunciado al relatar su tránsito por la panza del lobo como personaje del relato:

(6) De repe (de repente?) vi que entraba por un túnel en donde estaba oscuro y olía muy mal. Comencé a gritar muy fuerte solo sentía que me movía de un lado hacia el otro, estaba muy asustado pero de repente escuché una voz conocida que me dijo -Caperucita quédate tranquila que estoy a tu lado. Era mi abuelita que estaba conmigo entonces le pregunté, -¿Dónde estamos abuelita -Estamos en la panza del lobo Caperucita. Después escuchábamos ronquidos muy fuertes y ¡un golpe! Con mi abuelita tomamos de la mano y esperábamos solamente un milagro. Luego vimos una luz y una mano extendida que nos ayudó a salir de ese horrible lugar (E5' – V2).

En este caso, la narradora reconstruye para el narratario los rasgos de ese espacio de riesgo. Para ello recurre a las sensaciones propioceptivas, olfativas, visuales y auditivas de Caperucita como personaje de la historia, además de la información aportada por la abuela de la niña. A diferencia del lobo narrador de Cristian -antes citado como ejemplo en (4) y (5)- claramente ubicado fuera del espacio de la historia, la Caperucita narradora de Diego configura un espacio para los personajes de la historia (espacialización enunciativa para Courtés. 1999: 386). Por lo tanto, los mismos parámetros que se toman en cuenta para definir la deictización del espacio de la enunciación se consideran para definir el espacio del enunciado si lo que se configura es el espacio de los actantes de la historia.

#### I.1.5. Actantes de la enunciación (narrador-narratario) y del enunciado (personajes)

Courtés resalta que las coordenadas de espacio y tiempo -tanto en el plano de la enunciación como del enunciado- solo tienen sentido en función de los actores. Sobre la naturaleza de la relación entre enunciador y enunciatario, el autor destaca:

La enunciación es, en realidad, un fenómeno [...] complejo que no se reduce a una simple adquisición del saber, como podría pensarse a partir de cierta teoría de la *comunicación* que juega con los dos polos opuestos, *emisor vs receptor*, donde el primero sería perfectamente activo y el segundo más bien pasivo. Consideramos, por nuestra parte, que la enunciación [...] depende sobre todo de la *manipulación* según el saber [...]. En efecto, el fin de la enunciación no es tanto /hacer saber/ como /hacer creer/ [...]. El enunciador manipula al enunciatario para que éste adhiera al discurso que se le dirige. (Courtés, J. 1999: 360).

Autor y lector están fuera del acto comunicativo entre narrador y narratario. Martínez Bonati (1972 citado por Filinich, M.I. 1999: 37) plantea que el autor no se comunica con el lector sino que el autor literario solo comunica lenguaje. El estatuto de existencia del universo creado por autor y narrador difieren totalmente. Filinich (1999) lo plantea del siguiente modo: para el autor se trata de un mundo de ficción, para el narrador, de un mundo "real".

Respecto del tipo de relación entre los planos de la enunciación y del enunciado, Filinich plantea, retomando conceptos de Genette: “En el nivel de la narración o situación narrativa solo dos personas gramaticales entran en juego: YO narrador y TÚ narratario. El nivel de la historia está ocupado por la tercera persona gramatical (ÉL), la no-persona, el objeto del discurso. En el nivel del relato, en tanto discurso narrativo, virtualmente todas las personas gramaticales pueden aparecer” (Filinich, M.I., 1999: 55). Cuando se trata de relatos en primera persona –tal es el caso de los que integran la muestra de esta investigación- vale una aclaración relevante que incluimos a través de las palabras de Mario Rojas:

En la narración personal, aunque narrador y personajes son ontológicamente una misma entidad, la instancia narrativa, es diferente a la instancia de habla del personaje. [...] La narración personal encierra una dualidad: el yo que cuenta, por un lado, y el personaje que experimenta los hechos narrados, por otro. Dicha dualidad está marcada por dos coordenadas temporales: el presente del acto narrativo y el pasado en que tuvieron lugar los acontecimientos que se cuentan. (Rojas, M. 1980: 33).

Un ejemplo claro de esta diferencia aparece en la V2 de Cristian (6º, 11 años) contando *Caperucita Roja* desde el lobo. En el fragmento (4) el lobo narrador comenta desde el infierno una serie de fracasos que le ocurrieron al intentar devorar “personajes” de varios cuentos tradicionales y anuncia que relatará su historia con Caperucita. En este caso, al situarse por fuera del plano de una historia ya ocurrida, el lobo se siente habilitado para designar a la niña por su nombre. En el marco de la historia, este mismo lobo -como personaje- plantea la ignorancia acerca del nombre de la pequeña y la necesidad de que otro personaje se lo provea:

(7) En poco tiempo llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó: -¿Quién es? Con voz afinada le dije: - Yo, tu nieta. **Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña** pero, entonces, la abuela dijo: -¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que si y al siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta. Entré y me comí a la abuela (E4 – V2).

Filinich agrega que dos rasgos caracterizan la figura del narrador: la destinación (o función narrativa de dirigir a otro su discurso) y la verbalización (o voz que asume la narración de la historia): “De estos dos rasgos el primero es inalienable, permanece fijo asegurando la estructura narrativa de un texto; el segundo, en cambio, puede desplazarse, y entonces, la verbalización puede correr por cuenta del personaje” (Filinich, M.I. 1999: 68).

La autora plantea también que el narrador -en tanto destinador de un relato- postula una figura complementaria, el narratario. Éste puede ser explícito, implícito o virtual. Es *explícito* cuando es apelado por el narrador en carácter de interlocutor atrayendo su atención hacia los acontecimientos que sobrevendrán. Entre los relatos de la muestra, un ejemplo lo constituyen el inicio y el cierre de ambas versiones de Cristian (6º, 11 años):

Desde aquí, en lo más profundo del infierno, **les habla** el lobo (Presentación – V1 y 2). Otro día **les cuento** otras historias, ¡chau! (Cierre – V2).

Es *implícito* cuando está presupuesto por el narrador, el cual deja señales que lo aluden. Prince (1973, citado por Filinich, M.I. 1999: 71) enumera varias de esas señales entre las que destacamos una en particular, presente entre los relatos que integran el corpus de textos de esta investigación: las “sobrejustificaciones”, explicaciones y motivaciones del narrador a nivel del metalenguaje, del metarrelato (excusas del narrador por tener que interrumpir su relato). Tal es el caso de Cristian ya analizado:

(5) Luego tomé una siesta y cuando me desperté estaba ante el jurado del infierno. **Bueno, el horario de descanso terminó. Iré a sufrir otra vez al fuego [...].** (Cierre – V2).

Otras “marcas” no señaladas por Prince pero que aparecen en los relatos de la muestra son: relaciones intertextuales -ya analizadas a propósito de los relatos de Tomás (1) y Cristian (4)-, interrogaciones que inquietan al narrador, tal es el caso de Leonel (6º, 11 años) contando *Caperucita Roja* desde el lobo que resuelve el final de su relato con un recurso de estas características:

(8) Después de despertarme, me sentí pesado y con mucho hambre y no sentía ni a la niña ni a la abuela, **¿me las habrá sacado el hombre?** Eso es un misterio que aún no puedo resolver (Cierre – V2).

También aparecen sospechas destinadas al narratario acerca del significado probable de ciertos hechos para el personaje. Veamos un fragmento del relato de Evelyn (5º, 10 años) contando desde Hansel:

(9) Nuestro padre nos recibió amablemente y pidiendo perdón, nos comentó que nuestra madrastra había desaparecido cuando se pudo sentir el olor a galletas.

**-¡Santo cielo! exclamé por dentro al tener sospechas de que nuestra madrastra era la vieja del bosque** (Cierre – V2).

Y finalmente el narratario es *virtual* cuando no hay señales que lo identifiquen en el relato y su presencia es restituida por evocación del modelo básico del relato que supone

necesariamente una situación comunicativa, al margen de la cual ya no estaríamos ante un discurso narrativo.

Filinich (1999: 63-68) también plantea la existencia del *narrador explícito, implícito y virtual*. En los relatos del corpus de textos que integran la investigación tanto el narrador explícito como el implícito están presentes y sus marcas pueden relevarse en los fragmentos de relatos que hemos citado para ejemplificar estos mismos conceptos relativos al narratario.

A continuación desarrollaremos tres párrafos que caracterizan las relaciones mutuas entre los actantes de la enunciación (narrador-narratario) y del enunciado (personajes): las focalizaciones posibles del narrador, la articulación entre el discurso del narrador y de los personajes y la manipulación y seducción en el discurso del narrador y de los personajes. El primer párrafo está más ligado a caracterizar los conceptos que sostienen el punto de vista en los relatos y los dos párrafos siguientes, a caracterizar la modalización de la voz en los relatos.

#### I.1.5.A. Las focalizaciones posibles del narrador

Con respecto al narrador, Genette (1989: 241) señala la necesidad de distinguir entre dos dimensiones: “quién ve” y “quién habla” en un relato. Filinich (1999: 183) plantea que tradicionalmente, en los estudios literarios, las nociones de punto de vista y voz habían sido abordadas conjuntamente (Friedman, N., 1955; Booth, 1983; Stanzel 1986).

La perspectiva y la voz configuran en un relato, el modo como se recortan los hechos, la conciencia desde la que se enuncian y la destinación que se prevé. Quién ve, o el punto de mira significa asumir una perspectiva, adoptar un ángulo de visión de los acontecimientos que otorgue sentido a los hechos y tomar posición frente a lo dicho.

Genette (1989; 1998: 51) habla de perspectiva narrativa o punto de vista como una restricción de “campo” que supone una selección de la información narrativa. La focalización es un filtro, una especie de “tamiz de conciencia” por el que se hace pasar la información transmitida por medio del discurso narrativo. Para Genette la focalización supone relaciones específicas de selección y restricción entre la historia y el discurso narrativo. Por lo tanto, lo que se focaliza es el relato y el único agente capaz de focalizarlo o no, es el narrador. Caracteriza tres focalizaciones básicas:

- **Focalización cero** en la que el narrador se impone a sí mismo restricciones mínimas: entra y sale de la mente de sus diversos personajes y se desplaza de manera amplia por distintos lugares. Este modo de focalización corresponde al

tradicional narrador omnisciente dado que la información narrativa no depende de limitaciones de tipo cognitivo, perceptual, espacial o temporal de los personajes.

- **Focalización interna** en la que el narrador restringe su libertad con el objeto de seleccionar únicamente la información narrativa que dejan entrever las limitaciones cognoscitivas, perceptuales y espacio-temporales de una mente figural. Tal mente figural puede corresponder a un solo personaje a lo largo de todo el relato (focalización interna fija), el personaje focal es primero uno y luego otro (focalización interna variable) en cuyo caso habrá desplazamiento focal, o bien, los mismos hechos son evocados varias veces según diversos puntos de vista (focalización interna múltiple), tal es el caso de la narración epistolar.
- **Focalización externa** en la cual la perspectiva excluye toda posibilidad de información sobre los pensamientos de los personajes. No hay posibilidad de ingresar a la conciencia de ninguno de ellos. En ese caso la limitación cognitiva del narrador es suplementada por la información que el lector pueda inferir de la acción y diálogo de los personajes, cuya perspectiva tiende a dominar.

Dadas las características de la tarea realizada por los alumnos de la muestra -contar una historia tradicional desde el punto de vista y la voz de alguno de sus personajes- la casi totalidad de los relatos corresponden a la focalización interna fija (solo dos relatos asumieron una focalización externa).

Genette formula una aclaración que es pertinente para esta investigación y se vincula con las narraciones asumidas por un personaje de la historia. Puede presentarse un narrador en primera persona que completa su saber con informaciones posteriores y que por lo tanto dispone de mucha más información de la que dispondría él mismo como narrador protagonista de la historia. Tal es el caso de Tomás (1) y Cristian (4) y (5) que hemos presentado. Otros narradores –también en primera persona- restringen su focalización a lo que saben en el marco de la historia sin complementar su saber con informaciones posteriores. Genette señala que este último narrador:

[...] está obligado a justificar ('¿Cómo lo sabes?') las informaciones que da sobre las escenas de las que ha estado ausente como personaje, los pensamientos de otros, etc. (Genette, G.; 1998: 53-54).

El mismo autor menciona otro concepto vinculado con el de focalización. Se trata de variaciones en el punto de vista predominante a lo largo del relato y que él denomina **alteraciones:**

Llamaré, pues, alteraciones a esas infracciones aisladas, cuando la coherencia de conjunto sigue siendo, sin embargo, bastante fuerte para que el concepto de modo dominante siga siendo pertinente. Los dos tipos de alteración concebibles consisten bien en dar menos información de la que en principio es necesaria, bien

en dar más de la que en principio autoriza el código de focalización que rige el conjunto. El primer tipo tiene un nombre en retórica [...] se trata de la omisión lateral o paralipsis. El segundo no tiene nombre aún: lo llamaremos paralepsis (Genette, G.; 1989: 249-251).

Fontanille aporta otro concepto interesante vinculado con la cuestión del punto de vista narrativo: el concepto de **informadores**. Filinich -retomando a Fontanille- lo explicita del siguiente modo:

La noción de punto de vista remite tanto a la posición de un sujeto como a la de un objeto: hay una operación de interacción en juego. [...] El acto de percepción produce una separación entre un efecto-sujeto (fuente de la orientación perceptiva) y un efecto-objeto (meta de la percepción). [...] Es este hiato entre ambos el que funda la búsqueda incolmable, imperfecta, del sujeto que tiende a la captación más adecuada de un objeto siempre incompleto. La percepción deictiza un espacio [...]. Ya sea que se trate de un acto exteroceptivo (percepción del mundo exterior) o interoceptivo (percepción del mundo interior) el acto perceptivo proyecta coordenadas espaciotemporales que se manifiestan, primeramente, en los elementos deícticos del discurso. (Filinich, M. I. 1999: 186-187).

Esta interacción particular entre sujeto y objeto de la percepción en el relato da lugar a construcciones narrativas denominadas por Fontanille (1987: 74) como “observador” (sujeto cognoscitivo que sabe que hay algo que saber) e “informador” (sujeto cognoscitivo que sabe que hay algo que hacer saber). Los “informadores” –que pueden adoptar la forma de objetos o sujetos del relato- asumen la comunicación de aspectos del enunciado que, desde el punto de vista asumido, el narrador no puede reconstruir directamente.

Veamos a modo de ilustración de este conjunto de conceptos vinculados con el punto de vista, fragmentos de las dos versiones de Gonzalo (5º, 10 años) contando *Caperucita Roja* desde el lobo. En la V1, desde el inicio del relato, Gonzalo plantea una voz narrativa de focalización cero (narrador omnisciente) y recién cuando se encuentra con Caperucita en el bosque, asume el lobo la voz narrativa del resto del relato:

(10) [...] La madre le dijo a Caperucita: -Ve a llevarle esta comida a la casa de tu abuelita. Caperucita agarró la comida y se fue a la casa de la abuela, mientras iba cantando, bailando y agarrando flores, **detrás de un árbol estaba, yo el lobo**, que quería comerme a Caperucita, (E2 – V1). En la V2, en cambio, ajusta la voz narrativa al



punto de vista asumido, el lobo se mantiene en el bosque y espera los indicios de la llegada de Caperucita:

(11) [...] Vivía en un bosque donde había una niña que se llamaba Caperucita. Todos los días la veía pasar por un caminito. Uno de esos días, estaba sentado tranquilamente debajo de un árbol y de pronto **escuché un dulce canto que venía hacia mí** (Presentación y E2' – V2).

El lobo narrador recurre a informadores auditivos (el dulce canto de Caperucita que llega hasta sus oídos) manteniéndose en su lugar del bosque y señalando a través de estos indicios la cercanía de Caperucita. Tales informadores vuelven a ser utilizados a lo largo del relato con el propósito de dar elementos al narratario sobre los sucesos ineludibles de la historia en los que no sería pertinente la intervención del lobo (porque no puede estar presente, porque está dormido o inconciente):

(12) La agarré, **ella gritó**, pero igual me la tragué. Me quedé acostado en la cama, **no podía dormir por los gritos que escuchaba desde mi panza. De pronto entró un cazador con una gran hacha** (E5 y 6 – V2).

Gonzalo establece una relación implícita entre la intensidad de los gritos de Caperucita desde su panza y la llegada del cazador. El desafío que enfrenta el alumno es cómo lograr desde la voz narrativa asumida, que llegue el cazador para rescatar a Caperucita y el relato continúe, dado que sería poco pertinente que el lobo –desde su rol de personaje- lo llamara. El recurrir a los informadores auditivos es menos elaborado en la V1 del mismo alumno: (13) Después me acosté a dormir. **Pero antes de comerme a Caperucita ella había gritado y un cazador escuchó el grito de Caperucita y vino corriendo hacia la casa** (E5 – V1).

Al declarar de modo explícito que el cazador escuchó los gritos de Caperucita, Gonzalo incurre en un deslizamiento del punto de vista. El lobo no puede saber lo que escuchó el cazador salvo que se lo haya contado después de ocurridos los hechos y no es el caso. La diferencia más relevante entre la V1 y la V2 en este fragmento, es del orden temporal. Los hechos que se cuentan son los mismos: el lobo se come a Caperucita, la niña grita, el cazador la escucha y acude en su auxilio. El orden en que se cuentan estos hechos supone en la V2 un ajuste de la focalización (a través de delegar el relato en informadores). Estos informadores aportan indicios para que el narratario elabore sus propias interpretaciones acerca de lo ocurrido. Gonzalo evita de ese modo en la V2 explicitaciones que provocan deslizamientos de la voz narrativa en la V1.

En esta investigación recurriremos a la denominación de **deslizamiento del punto de vista** toda vez que en los relatos se produzca un corrimiento de la focalización predominante del texto que no se deba a decisiones previstas. De ser intencional, lo denominaremos “alteraciones” en el sentido que a este término le atribuye Genette Veamos un ejemplo de alteraciones en el relato de Martín (6º, 11 años) contando *Hansel y Gretel* desde Hansel:

(14) Yo me comí el techo de mazapán y Gretel la ventana de azúcar, en un momento inesperado se escuchaste una voz que decía quién come mi casa y **de la casa salió la bruja que se hacía la abuela dulce y buena** la bruja nos hizo pasar y nos dio de comer a la noche nos acostó en camas suaves y limpias ella nos dijo duerman bien que mañana será otro día y **la vieja bruja lo dijo bien hecho** (E6 – V1).

Hansel como narrador anticipa que “la abuela dulce y buena” se convertirá rápidamente en “la bruja” y que el trato amable de esa noche culminaría a la mañana siguiente. Estas anticipaciones pueden considerarse como una “alteración” en tanto Hansel –como personaje- cuando se encuentra con la anciana, no puede saber lo que sucederá después. Hansel como narrador altera la focalización asumida y adelanta información al narratario. Lo que Genette llamaría un fenómeno de paralepsis.

#### I.1.5.B. Articulación del discurso del narrador y de los personajes

Antes mencionamos un conjunto de conceptos vinculados con la focalización o punto de vista. Todos ellos se enlazan con la relevante pregunta de Genette acerca de: “Quién ve” en los relatos. Retomaremos ahora otra de las preguntas del autor: “Quién habla”. Desarrollaremos algunos esbozos para esta pregunta vinculada con la modalización de la voz narrativa.

Filinich (1999: 111-112) retoma conceptos de Stockinger (1987) señalando que en todo acto comunicativo es posible reconocer la elaboración del enunciado (o *verbalización* que alude al acto de poner en palabras, en el relato literario, la historia que es objeto de la narración) y la afectación del destinatario, la transformación buscada de aquél a quien la historia se dirige (o *destinación* que alude al acto intencional subyacente al de verbalizar el relato). La primera, pone en juego un saber acerca de la historia y los modos de elaborarla. La segunda, pone en juego las habilidades retóricas del narrador para persuadir, conmover, asombrar, etc. al narratario. La autora plantea dos rangos de la modalidad:

a) La modalidad declarativa fundante de la enunciación que permanece siempre implícita y es inherente a todo enunciado.

b) El juego de las modalidades que aparecen en el enunciado (el poder, el deber, el saber, el querer) ya sea que se desarrolle en el nivel explícito del enunciado (cuando aparecen expresiones modales) o en un nivel sobreentendido o implícito en el mismo nivel del enunciado. Filinich señala:

Además de la modalización del discurso, otro espacio de la manifestación de la voz está constituido por las estrategias retóricas de la narración: la ironía, la grandilocuencia, y en general, toda estrategia de adecuación entre forma y sentido, pone de relieve la presencia del sujeto hablante (Filinich, M.I. 1999: 28-29).

Rojas resume las ideas fundantes de Genette sobre la articulación del discurso del narrador y de los personajes. Distingue dos tipos de relato: el de acontecimientos (“récit d’événements”) y el de palabras (“récit de paroles”):

Tomando como parámetro la gradación mimética que conlleva la transmisión de palabras, Genette distingue tres tipos de discurso de personajes: el reproducido (“rapporté”), que consiste en la reproducción del habla del personaje tal como, supuestamente ha sido pronunciada; y que es, por lo tanto, la más mimética de las reproducciones. El discurso traspuesto (“transposé”) por el que el narrador transmite –insertando en su propio discurso (sin un cambio de nivel discursivo)- los enunciados del personaje cuyas palabras se registran parcialmente. Finalmente en un polo opuesto al reproducido, el discurso narrativizado (“narrativisé”) el menos mimético de los tres, en que el narrador reduce el enunciado del personaje a un acontecimiento más (Rojas, M. 1980: 21).

En torno a los dos tipos de relato (el de acontecimientos y el de palabras) Genette instala su concepto de **distancia enunciativa**. Más preocupado por las formas de representación de la historia en el relato (mientras más mimética menor es la distancia y viceversa) que por una cuestión de voz.

Rojas realiza un extenso y detallado análisis de las formas como se articulan el discurso del narrador y el de los personajes en el plano del enunciado. Nos interesan especialmente sus observaciones respecto de la narración en primera persona (que nos ocupa en esta investigación):

Puesto que el narrador selecciona los enunciados del personaje reproduciendo solo algunos de ellos, la selección misma es de especial importancia, sobre todo en la narración personal [...] en que un narrador personaje reproduce su propio

discurso, que selecciona y distribuye de acuerdo con la imagen de sí mismo que desea transmitir (Rojas, M. 1980: 31).

La autonomía del discurso directo de los personajes respecto del discurso del narrador es relativa en tanto el discurso de los personajes siempre aparece insertado y bajo el control del discurso del narrador. A pesar de que la forma directa del discurso parece reflejar de modo más auténtico y fiel la idiosincrasia de los personajes, aquella siempre pasa por el tamiz de la selección del narrador. En el caso del discurso directo regido, el autor menciona los matices que aportan los verbos introductorios. Anuncian la reproducción de un discurso ajeno al discurso del narrador señalando un cambio de nivel discursivo en que la voz del personaje relega a un segundo plano la voz del narrador. Además, los verbos introductorios pueden aportar otro tipo de informaciones relativas a aspectos exteriores al acto lingüístico. Rojas (1980: 32-33) -retomando conceptos de Strauch (1972)- caracteriza variantes de estos verbos que dan fuertes indicaciones al narratario acerca de la caracterización de los interlocutores. Veamos cómo Douglas (6º, 11 años) trabaja este aspecto en un fragmento de sus dos versiones:

-V1: (15) [...] y **dije**, quién es, y **ella dijo** soy Caperucita entra está abierta y **ella me dijo** que ojos tan grandes tienes y **yo le contesté** para verte mejor y **me dijo** que dientes tan grandes tienes y **yo le dije** para comerte mejor y me la morfé<sup>v</sup> de un bocado, [...] (E5).

-V2: (16) -¿Quién es?- **pregunté**. -Soy Caperucita- **me dijo alegre**. -Pasa, querida, la puerta está abierta. Entró y me miró un poco rara, caminó unos pasos, se sentó en la cama junto a mí y **me dijo**: -¡Qué ojos tan grandes tienes! -Son para verte mejor- **le susurré**. -¡Qué orejas tan grandes, tienes!- **exclamó**. -Son para oírte mejor- **le respondí**. -¡Qué dientes más grandes tienes! -¡Son para comerte mejor! Y me la comí antes de que pudiera correr (E5).

En la V2 –a diferencia de la V1- la diversificación de los verbos declarativos aporta matices a las voces del relato y supone -al mismo tiempo- un trabajo de elaboración sobre el léxico de lengua escrita. Además, la mayoría de los verbos declarativos están pospuestos

, lo cual indica la posibilidad de trabajar sobre un orden sintáctico vinculado con la lengua escrita y por lo tanto, ajeno a la oralidad.

También señala Rojas (1980: 37) la posible inclusión del monólogo interior bajo la forma de discurso directo regido. El monólogo interior bajo la forma mencionada mantiene una relativa organización lógica que no obliga a la transgresión del código gramatical, como sucede en otras formas de monólogo interior. Además este monólogo está mediatizado por el narrador e intenta captar la floración libre de sensaciones, pensamientos, observaciones,

juicios, etc. del personaje. Veamos una versión de Cristian (6º, 11 años) contando *Caperucita Roja* desde el lobo:

(17) Yo la seguía por lo más verde del bosque, mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos. Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba. Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque, así le decimos los animales pero ella le decía abuela, yo la miraba tan fijo que no aguantaba, entonces tomé una decisión, [...] (E2' – V1).

Rojas también comenta acerca del discurso indirecto regido en que el narrador selecciona, resume e interpreta el enunciado del personaje. En narraciones a cargo de un personaje que oficia como enunciador –tal es el caso de los relatos del corpus de esta investigación- “el narrador tiene acceso a la interioridad solo cuando está refiriéndose a sí mismo; ya que por la limitación de su perspectiva solo tiene control sobre los enunciados expresamente dichos de los demás personajes” (Rojas, M 1980: 44).

#### I.1.5.C. Manipulación y seducción en el discurso del narrador y de los personajes

En las dos historias de referencia sobre las cuales los alumnos elaboraron sus relatos ocurren situaciones de manipulación y/o seducción tal como hemos analizado en la Introducción (apartado I.5.2.). Por un lado, en la historia de *Caperucita Roja* la manipulación y la seducción del lobo respecto de Caperucita en el bosque y de manipulación del lobo hacia Caperucita en la casa de la abuela y hacia la abuela de la niña. En la historia de *Hansel y Gretel*, manipulación de los padres hacia los dos niños, manipulación y seducción de la anciana de la casa de dulces hacia los niños, manipulación de los niños hacia ella para liberarse. Analizaremos en detalle los problemas enunciativos que representa elaborar las situaciones de seducción y manipulación en el Capítulo 4 (*Caperucita Roja*) y en el Capítulo 6 (*Hansel y Gretel*). Nos interesa aquí recuperar algunos conceptos centrales y resaltar dos aspectos de la manipulación: la que ocurre en el plano de la enunciación entre narrador y narratario y la que ocurre en el plano del enunciado entre los personajes.

Parret plantea:

La manipulación es un *acto intencional* por excelencia. Es, incluso un acto *necesariamente* intencional [...]. La acción manipuladora, nadie lo duda, es una acción *unilateral* [...]. El acto discursivo de manipulación es un acto discursivo mutilado: la intencionalidad es necesariamente encubierta y “no confesable”. La manipulación se caracteriza, entonces, como una acción del hombre sobre otros hombres, apuntando a hacerles ejecutar un programa dado [...]. El destinatario manipulado es forzado a permanecer en una posición donde su competencia se

transforma: es conducido a una acción “sin saberlo”. Hay entonces, por un lado, el *querer* (intención) de un destinador y, por el otro, la realización objetiva de un programa o de un recorrido accional, por parte del destinatario-manipulado. (Parret, H. 1995:108).

El autor agrega que el “contrato” consiste en el hacer *persuasivo* del manipulador y en el hacer *interpretativo* del destinatario. El hacer persuasivo se apoya en un saber (propone juicios positivos o negativos) y en un poder (le propone objetos de valor). Veremos en los capítulos correspondientes que el funcionamiento de esta acción manipuladora adquiere rasgos muy diferentes en *Caperucita Roja* y en *Hansel y Gretel*.

Con respecto a la seducción el autor señala: “Se presupone un aturdimiento por parte del seductor en relación al co-sujeto que será el ‘objeto’ de esta acción. Alejando al co-sujeto del lugar que ocupaba, desviándolo de su camino, el seductor atrae al seducido: el seductor se convierte así en agente del mal y de la intriga y el seducido en víctima inocente”. (Parret, H. 1995:107).

Respecto de la manipulación y seducción entre narrador y narratario recuperemos los casos de Tomás (1) y Cristian (4) y (5). En las dos versiones de ambos relatos el lobo narrador intenta generar complicidad con el narratario a través de las referencias intertextuales que producen humor. Al mismo tiempo –en el plano de la historia- se trata de lobos hambrientos que ocultan sus intenciones a los demás personajes. El desafío discursivo consiste en mantener oculta la manipulación con respecto a Caperucita y a su abuela pero confesarla al narratario (este punto será tratado con detalle en el Capítulo 4). Ésta es una marca de la distinción que los alumnos pueden establecer entre el plano de la enunciación y el plano de la historia. Con respecto a *Hansel y Gretel*, los hermanos tendrán que mantener ocultos sus planes de preservación y liberación ante la bruja pero podrán señalarlos para el narratario de modo explícito o implícito (este punto será tratado con detalle en el Capítulo 6). Hacerlo también podrá ser considerado una marca de distinción de planos.

#### I.1.6. La reformulación de los relatos

La tarea planteada a los alumnos significaba una doble tarea de reformulación. Por un lado, escribir una nueva versión de las historias de *Caperucita Roja* o *Hansel y Gretel* sobre la base de versiones leídas con anterioridad al período de escritura. Por otro lado, revisar y reformular la primera versión para conseguir una segunda versión mejorada de acuerdo a criterios acordados en el aula entre los alumnos y el docente.

En ambas situaciones –escribir la primera versión sobre la base de la historia canónica y la segunda versión sobre la base de la primera- se trata de reformular una historia cuyo contenido estaba disponible para los alumnos como ya fue explicado en la Introducción (apartado I.5.1). El eje de la reformulación de los relatos giró en torno a las consignas de trabajo: la voz y el punto de vista narrativos. Reformular los relatos ajustándolos a tales consignas supone una variación de sentido. Por un lado, se trata de preservar la integridad del sentido de la historia canónica de referencia pero con variaciones en función de la voz y el punto de vista adoptados. Por otro lado, se trata de reformular el vínculo entre el nuevo narrador con el narratario que se concibe.

## I.2. Desde la Psicología Genética

El título de esta investigación alude a las posibilidades discursivas de los niños acerca de las voces y el punto de vista narrativos en relatos de ficción. Mencionamos al comienzo de este capítulo nuestra adhesión a un punto de vista antinormativo en la consideración de los datos.

[...] Consideramos la producción de un texto como un producto complejo, en cuyo desarrollo las competencias lingüísticas de los niños se encuentran, y, a veces, se desencuentran con las convenciones, históricamente definidas, de los sistemas de escritura y de los géneros discursivos. [...] No podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar a este material infantil los juicios derivados de una norma adulta [...] lo que llevaría a analizar los productos infantiles buscando categorizar y contar sus “errores”. Lo que nos interesa es comprender qué significan esas “desviaciones”, cuál puede ser su importancia evolutiva y en qué medida nos dan un acceso indirecto a una cierta representación del texto y de sus elementos (Ferreiro E., Pontecorvo C., et. al.; 1996: 33).

En la Teoría Psicogenética Piagetiana todo proceso de aprendizaje implica un sujeto activo que desde sus esquemas de asimilación interpreta el mundo que lo rodea (natural o social) al mismo tiempo que se organiza a sí mismo conceptualmente. En este sentido, Piaget plantea:

Ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de *asimilación* a estructuras anteriores. [...] Cualquier conocimiento trae consigo siempre y necesariamente un factor

fundamental de asimilación, que es el único que confiere una *significación* a lo que es percibido o concebido (Piaget, J. 1981: 6,7).

Esas asimilaciones serán más o menos deformantes en función de la coordinación de esquemas asimiladores disponibles para el sujeto. Ferreiro y Teberosky lo aclaran del siguiente modo:

El punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado. Las propiedades de ese objeto serán o no *observables* para un sujeto. La definición misma de *observable* es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales. De la misma manera que en el desarrollo de la ciencia ciertos hechos no fueron “observables” porque no se disponía de esquemas interpretativos para ellos, en la historia psicogenética hay una progresión de los “observables”, concomitante con el desarrollo de los esquemas interpretativos del sujeto (Ferreiro, E.; Teberosky, A. 1979: 33).

Esa construcción progresiva de “observables” se genera en un proceso de interacción entre los esquemas de asimilación del sujeto de conocimiento y la parte de la realidad que se constituye en objeto de conocimiento. La acción (efectiva e interiorizada) está en la base de un doble proceso de coordinación: el de las propias acciones del sujeto y el de estas acciones con los objetos. El sujeto construye así las formas de organización de los objetos de conocimiento. Rolando García señala:

Esas formas de organización intervienen en los mecanismos inferenciales inherentes a toda interpretación de la realidad [...]. *Organizar los objetos*, situaciones, fenómenos de la realidad (en tanto son objetos de conocimiento) significa establecer *relaciones* entre ellos. (García, R; 2000: 62).

Esto supone que las elaboraciones conceptuales de los sujetos no provienen de los objetos como abstracciones y generalizaciones de percepciones empíricas ni del sujeto, como intuiciones puras o ideas platónicas.

El desarrollo del conocimiento [...] no es el desarrollo de algo que estaba preformado, ni proviene de la agregación y elaboración de elementos recibidos de la experiencia. El desarrollo tiene lugar por *reorganizaciones sucesivas*. Esto significa que la *elaboración* de los instrumentos cognoscitivos del sujeto procede por etapas (García, R; 2000: 62).

Desde esta concepción de conocimiento los sujetos atraviesan momentos de conflicto cognitivo en el proceso de coordinar las acciones que permitan atribuir una



interpretación acerca de algún recorte de la realidad natural y/o social. Los objetos de conocimiento -por su parte- se resisten a las aproximaciones interpretativas de los sujetos.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una perturbación). (Ferreiro, E.; Teberosky, A. 1979: 36).

Jean Piaget señala que las fuentes de progreso en el desarrollo de los conocimientos ha de buscarse en los desequilibrios:

Si bien los desequilibrios constituyen un factor esencial, pero en primer lugar motivacional, no podrían desempeñar todos la misma función formadora y solo lo hacen a condición de dar lugar a superaciones, y, por lo tanto, a ser superados y a desembocar así en reequilibraciones específicas [...] Son estos desequilibrios los que constituyen el motor de la búsqueda, porque sin ellos el conocimiento continuaría siendo estático [...] Los desequilibrios solo desempeñan una función de desencadenadores, ya que su fecundidad se mide por la posibilidad de superarlos. [...]

Por lo tanto, es evidente que hay que buscar la fuente real del progreso en la reequilibración, naturalmente no en el sentido de una vuelta a la forma anterior de equilibrio, cuya insuficiencia es responsable del conflicto al que esta equilibración provisional ha abocado, sino en el de una mejora de esta forma precedente (Piaget, J. 1978: 14, 15).

Las *reequilibraciones* de las que habla Jean Piaget y las *reorganizaciones sucesivas* de las que habla Rolando García suponen aproximaciones de los sujetos a los objetos de conocimiento.

En esta investigación haremos referencia a las posibilidades discursivas de los alumnos como aproximaciones posibles a los relatos escritos de ficción. Es preciso distinguir esas aproximaciones de lo que en Psicología Genética se denominan conceptualizaciones de los sujetos. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky le atribuyen un sentido específico en investigaciones psicogenéticas sobre la lengua escrita:

La evolución de la escritura que nosotras hemos puesto de manifiesto no depende de la mayor o menor destreza gráfica del niño, de su mayor o menor posibilidad de dibujar letras como las nuestras, sino de lo que hemos llamado su nivel de

conceptualización sobre la escritura, es decir, el conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto (Ferreiro, E.; Teberosky, A. 1979: 353).

Desde la concepción del conocimiento que asumimos en el marco de la Teoría Psicogenética Piagetiana es deseable caracterizar la naturaleza de las conceptualizaciones de los alumnos, de su posible estabilidad y una explicación acerca del pasaje de un modo de conocimiento a otro. Estas necesidades teóricas son explicitadas por Emilia Ferreiro:

[...] Es preciso, primero, tratar de identificar los modos de organización relativamente estables que pueden caracterizar los niveles sucesivos de conocimiento en un dominio dado, pero el problema central es comprender los procesos de pasaje de un modo de organización conceptual a otro, explicar la construcción del conocimiento (Ferreiro, E; 1987: 24).

En esta investigación analizaremos las producciones de los alumnos como formas originales de acercamiento a los relatos de ficción pero no estamos en condiciones de caracterizar unos modos de organización más estables que además tengan consecuencias evolutivas. También quedará pendiente una posible explicación sobre el pasaje de un modo de conceptualización a otro. La Teoría de la Enunciación –que consideramos como parte del marco teórico para el análisis de los datos- se ocupa del análisis de textos de autores consagrados y es ajena a cualquier consideración de tipo evolutiva. No es evidente cómo se podrían “redimensionar” los conceptos que hemos explicitado en el apartado anterior (I.1.) para que admitieran una perspectiva evolutiva. En el presente trabajo explicitamos cómo hemos logrado utilizarlos para describir textos de autores debutantes, pero de allí a plantearlos en términos evolutivos hay una gran distancia que quizá pueda ser abordada en futuras indagaciones.

## **II. Proceso de análisis de los datos**

En este apartado se comentarán dos miradas durante el proceso de análisis y organización de los datos cuyo resultado será expandido en los capítulos subsiguientes y retomado en las Conclusiones.

En la presente investigación, una cuestión central era cómo enfrentar la doble dimensión comparativa de nuestro corpus:

-Para cada relato: comparar la primera con la segunda versión.

-Para cada historia: comparar producciones de alumnos de 4°, 5° y 6° grados de la escolaridad.

Hubo dos momentos en el análisis de los datos cuyo recorrido queremos reconstruir en función del valor que tuvo atravesarlo. Tal proceso permitió profundizar la manera de considerar el corpus de datos que analizamos.

## II.1 Primera mirada sobre los datos: la voz y el punto de vista narrativos

Los conceptos de la Teoría de la Enunciación que enumeramos y explicamos en el apartado I.1 del presente capítulo fueron organizados como parámetros de análisis en torno a las dos consignas de la tarea para los alumnos: la voz y el punto de vista narrativos. Al formar parte de las condiciones de producción, tales consignas se convirtieron en los ejes principales de la reformulación de los relatos por parte de los alumnos. Reformulación puesta en juego al producir la primera versión respecto de la historia canónica de referencia y al producir la segunda versión respecto de la primera. Por un lado, los alumnos elaboraron sus producciones tomando en especial consideración los dos aspectos centrales que involucraba la tarea. Por otro lado, los docentes también les dieron prioridad al desarrollar situaciones de revisión –tal como se ha señalado en la Introducción (apartado II.1)- para contribuir en el proceso de mejora de la calidad de los textos. Si bien la totalidad de los conceptos teóricos señalados influyen en un ajuste apropiado de ambas dimensiones de los relatos (voz y punto de vista narrativos) probablemente no todos tuvieron el mismo peso, en virtud de las condiciones didácticas de producción.

Enumeraremos los parámetros por orden de relevancia en función del peso relativo que cada uno de ellos tuvo en torno a las consignas de ajuste de la voz y el punto de vista narrativos. Aclararemos en cada caso el/los aspecto/s considerados en cada parámetro para evaluar el ajuste de los relatos en función de las consignas planteadas:

*-Perspectiva.* Cuánto se preserva o se desliza en cada episodio la focalización asumida en el relato elaborado. Si además de una focalización predominante aparecen “alteraciones” e “informadores”.

*-Articulación del discurso del narrador y de los personajes.* Cuánto de lo que se dice es asumido por el narrador o se delega en los personajes de modo más o menos directo generando efectos de distancia narrativa. Cuánto se cuenta y cuánto se silencia. Los verbos declarativos y de vida interior también matizan el tono de la voz narrativa y ponen en evidencia para el narratario las motivaciones que animan las actuaciones de los personajes.

*-Reformulaciones.* Cómo se articulan las acciones del relato para reorganizar una trama tomando en cuenta de modo simultáneo lo que se decide omitir, restituir o crear en

función de la elección de la voz narrativa, el punto de vista y la consideración de los episodios de la historia canónica tomada como referencia.

-*Temporalidad de la historia, de lo que se cuenta.* Cómo se enlazan cuestiones de orden (vueltas hacia atrás, anticipaciones, comenzar por el final); duración (fragmentos expandidos, comprimidos); frecuencia (reiteraciones). La reorganización de la trama exige también recurrir a marcadores temporales que dan relieve temporal al relato.

-*Caracterización de la voz narrativa (denominación propia y de los personajes, calificativos y posesivos).* Estos aspectos aportan matices a la trama a través de variaciones en el tono de la voz narrativa asumiendo ciertos rasgos que la identifican: complicidad, descalificación, arrogancia, astucia, ingenuidad. Dicho tono de la voz narrativa se dirige al narratario de modo explícito o implícito.

-*Temporalidad de la narración o enunciación.* La distancia de la voz del narrador situada de manera ulterior con respecto a los hechos narrados. Distancia que establece la voz narrativa entre quien cuenta y lo que es contado y sus variaciones a lo largo del relato.

Aunque todos los parámetros fueron considerados, dos de ellos adquirieron relevancia para una primera y provisoria organización de los datos en torno a las consignas de la tarea para los alumnos. El de *Perspectiva* (ligado al punto de vista) y el de *Articulación del discurso del narrador y de los personajes* (ligado a la voz narrativa). Estos dos parámetros fueron relevantes para evaluar cada episodio de cada relato del corpus que integra la investigación. Al analizar los relatos a la luz de estos dos parámetros centrales se elaboraron criterios en base a los cuales se agruparon las producciones:

-*Perspectiva:*

Grupo A. Todos los episodios preservan la focalización elegida o solo en uno se desliza.

Grupo B. La cantidad de episodios en que se preserva la focalización es mayor que aquellos en los cuales se desliza.

Grupo C. La cantidad de episodios en que se preserva la focalización es menor que aquellos en los cuales se desliza.

- *Articulación del discurso del narrador y de los personajes*

Grupo A. La mayoría de los episodios incluye expresiones del narrador que indican motivaciones, intenciones y estados de ánimo sobre sí mismo y/o de los personajes.

Grupo B. Solo algunos episodios incluyen expresiones del narrador que indican motivaciones, intenciones y estados de ánimo sobre sí mismo y/o de los personajes.

Grupo C. Ningún episodio o apenas uno incluye expresiones del narrador que indican motivaciones, intenciones y estados de ánimo sobre sí mismo y/o de los personajes.

Todos los demás parámetros también posibilitaron definir criterios para evaluar las producciones de los alumnos, pero cada uno de ellos aportó énfasis a un agrupamiento de los relatos en torno a la *perspectiva* y la *articulación del discurso del narrador y de los personajes*. Del balance de las marcas de cada uno de los parámetros en los relatos resultó la ubicación de cada uno (V1 y V2 de cada alumno) en el Grupo A, B o C. Veamos cómo quedaron organizados los relatos vinculados con *Caperucita Roja* en el Cuadro 1 y con *Hansel y Gretel* en el Cuadro 2.

**Cuadro 1:** Distribución de los relatos de *Caperucita Roja* en función de los grupos elaborados. En cada caso se incluye: grado escolar, versión 1 y 2 (V1 / V2) de cada relato y nombre del alumno.

Relatos	Grupos para cada relato (Total relatos: 36)		
	A	B	C
<b>Desde Caperucita</b> N: 12 relatos 6º: 2 5º: 4 4º: 6	5º- V2 – Carolina 5º- V2 - Diego	6º- V1 y 2 – Javier 5º- V1 – Carolina 5º- V1 - Diego 4º- V1 y 2 - Ayelén 4º- V2 – Brenda 4º- V2 – Noelia	4º- V1 – Brenda 4º- V1 – Noelia
<b>Desde el lobo</b> N: 22 relatos 6º: 16 5º: 2 4º: 4	6º- V1 y 2 - Carolina 6º-V1 y 2 - Cristian 6º- V1 / 2 – Tomás 6º- V 2 – Douglas 6º- V 2 – Juan C. 6º- V 2 - Leonel 6º- V 2 – Mariana 6º- V 2 – Matías 5º- V 2 - Gonzalo	6º- V 1 – Douglas 6º- V 1 – Juan C. 6º- V 1 - Leonel 6º- V 1 – Mariana 6º- V 1 – Matías 5º- V 1 - Gonzalo 4º - V 2 – Fernando 4º - V1 y 2 – Pablo	4º-V1–Fernando
<b>Desde el leñador</b> N: 2 relatos 5º: 2	5º - V2 - Gabriel		5º - V1 - Gabriel
Sub totales por grupo y año de la escolaridad	6º: 11 relatos 5º: 4 relatos 4º: -	6º: 7 relatos 5º: 3 relatos 4º: 7 relatos	6º: - 5º: 1 relato 4º: 3 relatos
Sub totales por grupo	<b>15 relatos</b>	<b>17 relatos</b>	<b>4 relatos</b>

El **Cuadro 1** nos permite observar que:

-Los relatos más elaborados (Grupo A) pertenecen a los alumnos más grandes (11 de 6º y 4 de 5º) y los menos elaborados (Grupo C) pertenecen a los alumnos menores (3 de 4º y 1 de 5º). Hay coincidencia entre el nivel de dificultad de la tarea y las posibilidades de realización discursiva de los alumnos, vinculada con la edad y el grado escolar.

-De las 18 primeras versiones, 12 evidencian un avance sustancial de la calidad del relato en la segunda versión (8 del Grupo B al A; 3 del Grupo C al B y 1 del Grupo C al A). Esto sugiere que el contexto didáctico de producción y especialmente de revisión generó condiciones de reflexión que favorecieron el avance de las posibilidades discursivas de los alumnos.

-De las 12 versiones que se mantienen en los mismos grupos (6 corresponden a la V1 y 6 a la V2), 6 pertenecen al más alto (A), es decir que se trata de relatos que ya eran muy elaborados desde su primera versión (V 1 y 2 de Carolina, Cristian y Tomás de 6º en el Grupo A). Las 6 restantes se mantienen en el mismo nivel pero con avances aunque éstos no lleguen a delinear un pasaje de Grupo (V 1 y 2 de Ayelén y Pablo de 4º y V1 y 2 de Javier de 6º en el Grupo B). Ningún relato se mantiene en el grupo de menor nivel de elaboración (C).

-La mayoría de las primeras versiones (11 de 18) se concentra en el Grupo B lo cual hace presumir una incidencia didáctica favorable del período de preparación de la escritura.

**Cuadro 2:** Distribución de los relatos de *Hansel y Gretel* en función de los grupos elaborados. En cada caso se incluye: grado escolar, versión 1 y 2 (V1 / V2) de cada relato y nombre del alumno.

Relatos	Grupos para cada relato (Total relatos: 24)		
	A	B	C
<b>Desde Hansel</b> N: 14 relatos 6º: 6 5º: 4 4º: 4	5º- V1 y 2- Evelyn	6º- V1 y 2 - Martín 6º- V1 y 2 – Matías 6º- V1 y 2 – Mauro 5º- V1 y 2 - Damián  4º- V1 y 2 – Ángel 4º- V1 y 2 – Matías	
<b>Desde Gretel</b> N: 8 relatos 6º: 2 5º: 4 4º: 2	6º- V 2 - Romina 5º- V 2 – Lara 5º- V 2 – Lucas	6º- V 1 - Romina 5º- V 1 – Lara 5º- V 1 – Lucas 4º - V1 y 2 – Juan Cruz	

<b>Desde un pájaro del bosque</b> N: 2 relatos 5º: 2	5º - V2 – Martín	5º- V1 - Martín	
Sub totales por configuración y año de la escolaridad	6º: 1 relato 5º. 5 relatos 4º. -	6º: 7 relatos 5º: 5 relatos 4º. 6 relatos	6º: - 5º: - 4º. -
Sub totales por configuración	<b>6 relatos</b>	<b>18 relatos</b>	-

El **Cuadro 2** nos permite observar que:

-La totalidad de los relatos se concentra entre los Grupos A (6) y B (18) no habiendo relatos en el Grupo C. Es posible que la ausencia de relatos en el Grupo de menor nivel de elaboración se deba a -por lo menos- dos razones:

a) La historia de *Hansel y Gretel* no genera dificultades vinculadas con la omisión y restitución de episodios, dado que los protagonistas centrales están presentes juntos, en casi todos ellos. Es posible, entonces, que las complicaciones discursivas ligadas al ajuste del punto de vista se minimicen (en solo 7 relatos -de 24- del corpus de *Hansel y Gretel* aparecen deslizamientos mínimos -no afectan a episodios completos- del punto de vista; mientras que en *Caperucita* aparecen deslizamientos en 20 de 36 relatos). Además, de los 20 relatos de *Caperucita Roja* con deslizamientos del punto de vista, 15 son relevantes en tanto afectan a episodios completos.

b) La historia de *Hansel y Gretel* favorece la elaboración discursiva de -al menos- dos parámetros que se han considerado para la organización de los datos:

-La temporalidad de la historia. *Hansel y Gretel* sucede en varios días y en momentos diferentes de cada día. Esto quizás haya generado una mayor profusión de marcas temporales en los relatos. En la historia de *Caperucita Roja*, todos los episodios suceden en un único día.

-Articulación del discurso del narrador y de los personajes. La presencia de numerosas intenciones explícitas de los personajes en el relato canónico de referencia quizá haya generado mejores condiciones para modalizarlo.

De todos modos, el esfuerzo realizado por los alumnos en función de las particularidades de la historia misma, no alcanza para resolver con profundidad las complicaciones narrativas que se generan. Esto podría ocasionar que la mayoría de los

relatos (18) se mantengan en los límites del Grupo B y no logren un avance hacia el Grupo A que concentra los relatos más elaborados (6).

-Como en el caso de *Caperucita Roja*, los relatos más elaborados no fueron producidos por los alumnos más pequeños (6 de 4º), los cuales se concentran en el Grupo B.

II.2 Segunda mirada sobre los datos: el plano de la enunciación y el plano de la historia La distribución de los relatos que expresan los cuadros precedentes planteó nuevas preguntas y un renovado análisis:

¿Por qué la distribución de los relatos de la muestra parece resaltar más la naturaleza de las historias de referencia que las posibilidades discursivas de los alumnos? Por ejemplo, la ausencia de relatos en el Grupo C para *Hansel y Gretel* parece poner en evidencia que las características de la historia no problematizan el ajuste del punto de vista.

Intentamos un análisis que nos ayudara a profundizar la mirada. Una de las cuestiones que todos los relatos tuvieron que enfrentar fue la necesidad de articulación entre el plano de la enunciación y el plano de la historia. En un relato de focalización interna fija es preciso que el narrador distribuya marcas que orienten la interpretación del narratorio acerca de los acontecimientos y al mismo tiempo, ese mismo narrador –en tanto personaje– tiene que mantener la interacción con los demás participantes de la historia. Cómo alternar esas marcas entre los dos planos genera problemas discursivos para los cuales los alumnos ensayan diferentes posibilidades: desde soluciones muy elaboradas hasta la evitación del problema o soluciones de compromiso. Si bien los límites temporales de este trabajo no permiten elaborar una nueva agrupación complementaria de los relatos, los capítulos subsiguientes pretenden abrir el panorama de esta mirada que retomaremos en las Conclusiones.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los números entre paréntesis al inicio de cada fragmento de relato transcrito resultará una referencia cada vez que tengamos que remitir al mismo fragmento a medida que avancemos en el análisis de conceptos teóricos.

<sup>1</sup> La totalidad de los resaltados en las escrituras de los alumnos, es nuestro.

<sup>1</sup> En la variante rioplatense del español, la expresión “morfé” es un equivalente poco formal de devorar, de comer con ansiedad, utilizada casi exclusivamente en la oralidad.



## CAPÍTULO 3

### **ANÁLISIS DE RELATOS COMPLETOS DE *CAPERUCITA ROJA***

El propósito de este capítulo es problematizar la primera agrupación de los relatos que planteamos en el capítulo anterior -sobre la base de las consignas de la tarea requerida a los alumnos- y considerar la pertinencia de una nueva mirada de los relatos en función de las posibilidades de los alumnos de articular el plano de la enunciación y el plano de la historia. Para evaluar la pertinencia de esta mirada renovada consideramos indispensable un análisis exhaustivo de relatos completos con base en los parámetros caracterizados en el capítulo precedente. No resulta evidente la forma como se vinculan mutuamente estos parámetros en relatos de alumnos que enfrentan desafíos discursivos específicos: por un lado, la adecuación a los rasgos característicos de la historia canónica de referencia (en este caso, *Caperucita Roja*) y por otro lado, las condiciones didácticas del proyecto desarrollado.

En este apartado se incluye el análisis integral de las dos versiones de cuatro alumnos de la muestra que centraron sus relatos en la historia de *Caperucita Roja*. Dos de ellos produjeron su relato desde el punto de vista de Caperucita y los otros dos, desde el punto de vista del lobo. Para cada focalización se incluyeron relatos de mayor y menor nivel de elaboración considerando las producciones de alumnos diferentes y las dos versiones de cada alumno. El propósito de este contraste es caracterizar las posibilidades discursivas que en uno y otro nivel ponen en evidencia los relatos de los alumnos.

#### **I. Cristian cuenta desde el lobo**

¿Por qué elegimos analizar las dos versiones de Cristian?

El planteo explícito de la temporalidad y el espacio de la enunciación es particularmente interesante en Cristian. También lo es el esfuerzo de transformación de sumarios en escenas entre las dos versiones y la articulación entre el discurso del narrador y el discurso de los personajes, este último inexistente en la V1. Las reformulaciones mencionadas ponen en evidencia una articulación muy elaborada entre el plano de la enunciación y el plano de la historia que se narra.

Se transcriben a continuación las dos versiones de Cristian de 6º (11 años). Ambas versiones se mantienen en el *Grupo A* con interesantes variaciones:

--	--

Primera versión	Segunda versión
Presentación	
Desde aquí en lo más profundo del infierno les habla el lobo, con mucho hambre porque siempre a la hora de comer los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada Caperucita Roja.	Desde aquí, en lo más profundo del infierno, les habla el lobo. Con mucho hambre porque siempre, a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada, Caperucita Roja.
Episodio1: La madre manda a Caperucita a llevarle alimentos a la abuela. En algunos casos se incluye la advertencia de no reparar en extraños.	
--	--
Episodio 2: Caperucita en el bosque (paseo, canto, encuentro con animalitos...).	
--	Yo la seguía por lo más verde del bosque mirando como la linda y cariñosa niña iba paseando con una canasta.
Episodio 2': El lobo relata el pasaje de Caperucita por el bosque y explicita sus planes	
Yo la seguía por lo más verde del bosque, mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos. Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba. Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque, así le decimos los animales pero ella le decía abuela, yo la miraba tan fijo que no aguantaba, entonces tomé una decisión,	--
Episodio 3: Encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque (diálogo y engaño).	
--	Me acerqué para preguntarle a dónde iba: -¿A dónde vas, mi pequeña niña? -A la casa de mi abuela que está muy enferma- me contestó. Entonces me preguntó cuál era el camino más corto. -El de la izquierda- le dije y se marchó. Yo fui por el camino de la derecha que, en realidad, era el más corto.
Episodio 4: Llegada del lobo a la casa de la abuela (devora o esconde / disfraz).	
me comí a la abuela, ya no me importó que esta buena anciana me diera de comer todas las tardes, me puse un camisón y esperé en la cama a Caperucita, por un momento me sentí mal, ya que la abuela estaba enferma.	En poco tiempo llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó: - ¿Quién es? Con voz afinada le dije: -Yo, tu nieta. Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña pero, entonces, la abuela dijo: -¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que si y al

	siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta. Entré y me comí a la abuela. Tenía que pensar cómo disfrazarme para que Caperucita no me descubriera. Me puse un camión, un gorro que me iba sobresaliente y me acosté en la cama.
Episodio 5: Caperucita frente al lobo disfrazado (diálogo canónico).	
A los diez minutos vino Caperucita con su canasta, “tocó la puerta le di la clave y al abrir la puerta me lancé sobre ella y comí como un desaforado” me acosté a tomar una siesta.	Vino Caperucita y tocó la puerta. Al tener mi presa tan cerca, pregunté: -¿Quién es? - Caperucita- contestó ella. -Pasa querida, pasa-exclamé con mucha confianza. Al entrar, me saludó y se acostó en la cama conmigo. Entre pregunta y pregunta murmuró: -¡Qué boca tan grande tienes! Con la boca bien abierta le contesté: -¡Es para comerte mejor!...y me la comí. Luego tomé una siesta
Episodio 6: Llegada del cazador / leñador (corte de panza, piedras, tiro).	
--	--
Episodio 6': Unos amigos reponen el Episodio 6.	
Un cazador espiaba por la ventana, al menos eso me contaron mis amigos, el cazador entró a la casa me hirió en la panza sacó a las dos mujeres y me dejaron tirado en el bosque, el cazador les dijo que me dejaran morir como era malo...	--
Cierre: Todos quedan felices y comen algo juntos / El lobo queda castigado / Caperucita regresa con la madre / A veces, moraleja.	
Bueno se hace de noche, otro día les cuento otra historia, ahora me iré a dormir a la cama del fuego del infierno. Buenas noches.	y cuando me desperté estaba ante el jurado del infierno. Bueno, el horario de descanso terminó. Iré a sufrir otra vez al fuego. Otro día les cuento otras historias, ¡chau!

El narrador de Cristian –en ambas versiones- se ubica como sujeto de la enunciación en una temporalidad distante al desarrollo de los hechos. Cuenta una vez culminados los sucesos que va a relatar. Al tratarse de una narración en primera persona, el lector podría anticipar que se trata del sobreviviente de una historia que además es muy conocida por los destinatarios. El alumno enfrenta el desafío de tornar interesante un relato conocido que decide contar desde un punto de vista ulterior para una reconstrucción completa de los hechos. Para sorprender al narratario recurre al humor y a la intertextualidad: si creímos que era un sobreviviente en sentido estricto, no lo es porque el lobo nos habla desde el infierno; si creímos que era solo el lobo de la historia de Caperucita, nos sorprende

avisando que también es el lobo de otras historias tradicionales, por ejemplo, de la historia de *Los tres puerquitos*. Se trata, además, de un narrador que se ficcionaliza y se exhibe como tal. Ya no es solo el lobo que sufre y/o genera padecimientos a otros actores en el marco “real” de los sucesos narrados. Es un narrador que se considera a sí mismo y a los otros actores como “personajes”. Dado que la Presentación del relato es similar en ambas versiones se transcribe el fragmento correspondiente a la V2:

Desde aquí, en lo más profundo del infierno, les habla el lobo. Con mucho hambre porque siempre, **a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden** (Presentación – V2).

La reconstrucción de la historia desde una posición temporal ulterior permite adoptar un ángulo amplio de visión que parece no ofrecer demasiadas dificultades al narrador de Cristian. Sin embargo, se enfrenta con la complicación de dar cuenta de lo que el cazador hace con el lobo una vez que éste se ha dormido, después de devorar a Caperucita y a su abuela. En la V1, Cristian recurre a la reposición por parte de otras voces del relato:

Un cazador espiaba por la ventana, **al menos eso me contaron mis amigos**, el cazador entró a la casa (E6' – V1).

En la V2, decide omitir este episodio cuya restitución parece resultarle poco satisfactoria. Otra interpretación para esta supresión es que quizá el narrador de Cristian haya evaluado que la irrupción de este acontecimiento superfluo hacía perder tensión a la trama. Vale aclarar que la inclusión de este suceso es –además- poco verosímil dado que el lobo –en el marco de la historia- después de devorar a Caperucita ya no recupera la conciencia. Solo la recupera en el espacio enunciativo del infierno y nunca en el mundo “real” de los sucesos en que los amigos pudieron haber repuesto este episodio. Es posible que la primera intención de Cristian al incluirlo esté influenciada por las consignas de trabajo en el marco del proyecto didáctico, ya que, en un primer momento, se atribuyó bastante importancia a la necesidad de reponer los episodios no vividos por el personaje cuya voz y punto de vista asumiría cada alumno en su relato.

En ambas versiones, la presentación del lobo desde “lo más profundo del infierno”, sitúa al narrador en un espacio propio, diferente al espacio de la historia. El lobo como actor de la historia muere en el espacio real de los sucesos de un modo que en la V2 nunca se plantea. Tales circunstancias se hacen saber al narratorio a través de los amigos del lobo en la V1 de un modo poco consistente como ya hemos aclarado en el párrafo anterior. En el espacio de la enunciación el lobo es un sobreviviente, narrador de ésta y otras historias:

V1: Bueno se hace de noche, **otro día les cuento otra historia**, ahora me iré a dormir a la cama del fuego del infierno. Buenas noches (Cierre).

V2: Bueno, el horario de descanso terminó. Iré a sufrir otra vez al fuego. **Otro día les cuento otras historias** (Cierre).

Incluso el final de la V2, se plantea desde el transcurso entre dos momentos de la temporalidad de la enunciación: el descanso del fuego –tiempo en que se cuenta la historia y desde el cual el lobo promete nuevos relatos- y el regreso al fuego.

Esa posición ulterior del lobo narrador, es decir, desde un momento de reconstrucción posterior de todo lo vivido con Caperucita Roja, lo habilita también a llamarla por su nombre completo desde el inicio:

Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada, **Caperucita Roja** (Presentación – V2).

En otros relatos con menor distancia enunciativa se podría considerar como una información que se desliza del punto de vista

asumido para un lobo que recién comienza su relato. De todos modos, vale una aclaración relevante sobre cómo aparece nombrada Caperucita en el resto del relato. Comencemos por la V2:

En poco tiempo llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó: - ¿Quién es? **Con voz afinada le dije: -Yo, tu nieta. Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña pero, entonces, la abuela dijo: -¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que sí** y al siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta. Entré y me comí a la abuela. **Tenía que pensar cómo disfrazarme para que Caperucita no me descubriera** (E4 – V2).

Cristian es capaz de distinguir el rol del lobo como narrador y como personaje de la historia. En tanto narrador, ya nos avisó en el inicio del relato –desde una posición ulterior al desarrollo de los sucesos- que sabe cómo se llama la niña. En el marco de la historia, el lobo –en tanto personaje- cierra el ángulo de sus saberes como narrador y se las ingenia para que la abuela de Caperucita revele el nombre de la pequeña. A continuación la designa sin inconvenientes: “Tenía que pensar cómo disfrazarme para que Caperucita no me descubriera” (E4 – V2). Esto constituye un gran avance con respecto a la V1:

[...] entonces tomé una decisión, me comí a la abuela, ya no me importó que esta buena anciana me diera de comer todas las tardes, me puse un camisón **y esperé en la cama a Caperucita**, (E4 – V1).

En la V1, Cristian superpone la información del narrador con la información del lobo en tanto personaje.

En el afán por poner en evidencia la presa apetecible que representa Caperucita, la voz narrativa exagera los calificativos hacia la niña y todo lo que lleva para su abuela:

Yo la seguía por lo más verde del bosque, **mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos**. Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba (E2' – V1).

Es posible que el narrador, al querer poner en evidencia la voracidad del lobo, atribuya calificativos desmesurados que lo hacen incurrir en un deslizamiento. Es admisible anticipar que la niña es “dulce y cariñosa” por su apariencia, pero es muy difícil saber que los pastelitos eran “dulces, ricos y esponjosos” a la distancia prudencial en que el lobo sigue los movimientos de Caperucita. Quizá el lobo narrador de Cristian sabe que los elementos nombrados y calificados movilizan el deseo de comer y su inclusión tiene sentido también para justificar una voracidad que el lobo -por su naturaleza- no puede evitar. En la V2, se eliminan las precisiones acerca del contenido de la canasta (ver E2).

Dado que se trata de un relato planteado como reconstrucción posterior a los hechos acontecidos, la ubicación enunciativa del lobo en el plano del infierno funciona como el marco de una historia conocida por todos. Ya analizamos que se trata de un lobo narrador que se ficcionaliza y además se desdobla para convertirse en un actor más en el marco de la historia. Su despliegue en el cuento afecta las reformulaciones necesarias de las acciones del relato, no solo respecto de la historia canónica de referencia sino entre la V1 y la V2. En la V1, el lobo sigue a la niña, explicita que elucubra un plan para lanzarse sobre ella y bruscamente -sin pasos previos- lo vemos devorando a la abuela y luego a la niña. Después le cuentan –unos amigos, no se sabe en qué circunstancias, dado que el lobo nunca vuelve a despertarse en la historia- el episodio con el cazador y la muerte en el bosque (ver E2', 4, 5 y 6'). En la V2, Cristian expande los episodios del encuentro del lobo con Caperucita en el bosque, la llegada del lobo a la casa de la abuela y el encuentro del lobo -disfrazado de abuela- con la niña. Cada uno de estos encuentros supone reformulaciones relevantes en el relato que el narrador “hace suceder” de manera sugerente. Utiliza diversos recursos para lograrlo:

-La caracterización de sí mismo y de los personajes, los calificativos y los posesivos, ponen en evidencia la astucia del lobo que se dirige a la niña de modo seductor y a la abuela posicionándose como un gran simulador:

Yo la seguía por lo más verde del bosque mirando como **la linda y cariñosa niña** iba paseando con una canasta. Me acerqué para preguntarle a dónde iba: -¿A dónde vas, **mi pequeña niña**? (E2 y 3 – V2).

[...] En poco tiempo llegué a la casa y con la **mano floja**, toqué a la puerta. Una vieja contestó: -¿Quién es? Con **voz afinada** le dije: -Yo, tu nieta. Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña pero, entonces, la abuela dijo: -¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que sí y al siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta (E4 – V2). Al tener **mi presa** tan cerca (E 5 – V2).

-El trabajo sobre la temporalidad de la historia y la articulación del discurso del narrador y de los personajes. Veamos, la transformación de sumarios de la V1 en escenas de la V2:

V1: A los diez minutos vino Caperucita con su canasta, “tocó la puerta le di la clave y al abrir la puerta me lancé sobre ella y comí como un desaforado” me acosté a tomar una siesta (E5).

V2: Vino Caperucita y tocó la puerta. Al tener mi presa tan cerca, **pregunté**: -¿Quién es? - Caperucita- **contestó** ella. -Pasa querida, pasa- **exclamé con mucha confianza**. Al entrar, me saludó y se acostó en la cama conmigo. **Entre pregunta y pregunta murmuró**:-¡Qué boca tan grande tienes! Con la boca bien abierta **le contesté**: -¡Es para comerte mejor!...y me la comí (E5).

En el episodio de la V1 que estamos analizando el tiempo está comprimido. Como consecuencia el narrador genera mayor distancia y menor involucramiento del narratario con lo contado. Al mismo tiempo, el narrador detenta la voz no otorgándola a los personajes. En el mismo episodio de la V2, el narrador expande la duración del tiempo, va brindando información poco a poco. En escaso tiempo “real” sucede una conversación y un hecho dramático, sucesos frente a los cuales el narratario se siente más cerca, como si todo ocurriera ante sus ojos. En la escena, se trata de que el narratario sea un testigo de los acontecimientos y no solo un escucha. Al mismo tiempo, el narrador otorga la voz a los personajes y la modula. En el discurso directo –típico de la escena- no solo es preciso articular la propia voz del narrador con la de los personajes sino también regular qué dicen y cómo lo dicen. Sobre cómo se dicen las cosas es precisa la modalización del discurso a través de la diversificación de verbos declarativos y de vida interior (ver señalamientos en negrita en la transcripción del E5 de la V2. Ver otros no citados: E3 y 4 – V2). Es interesante comentar cómo la expresión: “Entre pregunta y pregunta murmuró...”, es un sumario dentro de una escena que contiene implícitas las demás preguntas que no llegan a plantearse por escrito. Esta formulación sintética representa un guiño intertextual para el narratario, quien conociendo la historia canónica puede reponer el resto del diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela. Un intento discursivo destacable más allá del deslizamiento de

la conjugación de primera a tercera persona del singular en “murmuró” de la voz narrativa del lobo.

Por otro lado, vale señalar en la V2 el trabajo sobre los marcadores temporales cuya diversidad y precisión entran las acciones dando consistencia al relato. Veamos un ejemplo en otro episodio:

**En poco tiempo** llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó: -¿Quién es? Con voz afinada le dije: -Yo, tu nieta. **Hasta ese momento** no sabía el nombre de la niña pero, **entonces**, la abuela dijo: -¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que sí **y al siguiente segundo** me dio la clave para abrir la puerta. Entré y me comí a la abuela (E4 – V2).

La vinculación de estos aspectos analizados resulta en un entramado sugerente que va más allá de una yuxtaposición de acciones del relato y va configurando el tono de un lobo astuto que no solo elucubra planes sino que hace durar los sucesos sosteniendo el interés del lector.

La articulación entre el discurso del narrador y de los personajes, además de la consideración del narratario, representa un desafío especial cuando se trata de la formulación escrita del engaño en la historia de *Caperucita Roja*. Retomaremos con profundidad esta cuestión en el Capítulo 4 (apartado I.1.: Engañar y ser engañado). Veamos cómo el narrador de Cristian enfrenta este desafío en ambas versiones. Comencemos analizando cómo se generan los planes del lobo en torno a Caperucita:

V1: **Yo la seguía por lo más verde del bosque**, mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos. **Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba. Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque**, así le decimos los animales pero ella le decía abuela, **yo la miraba tan fijo que no aguantaba**, entonces tomé una decisión, (E2') me comí a la abuela, [...] me puse un camisón y esperé en la cama a Caperucita, (E4).

En la V1 el narrador de Cristian, explicita al narratario sus planes pero evita el contacto con Caperucita. Tal contacto genera desafíos enunciativos complicados ya que fuerza al narrador a delegar la voz en los personajes, distribuyendo lo que cada uno tiene que decir y el tono en que tiene que decirlo. Evitar el contacto con Caperucita puede resultar una manera de eludir este desafío que Cristian enfrenta en la segunda versión:

V2: **Yo la seguía por lo más verde del bosque** mirando como la linda y cariñosa niña iba paseando con una canasta (E2). Me acerqué para preguntarle a dónde iba: -¿A dónde vas, mi pequeña niña? -A la casa de mi abuela que está muy enferma- me contestó. Entonces me preguntó cuál era el camino más corto. -El de la izquierda- le dije



y se marchó. **Yo fui por el camino de la derecha que, en realidad, era el más corto** (E3). En poco tiempo llegué a la casa y **con la mano floja, toqué a la puerta**. Una vieja contestó: -¿Quién es? **Con voz afinada le dije:** -Yo, tu nieta. Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña pero, entonces, la abuela dijo: -¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que sí y al siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta. Entré y me comí a la abuela. **Tenía que pensar cómo disfrazarme para que Caperucita no me descubriera. Me puse un camisón, un gorro que me iba sobresaliente y me acosté en la cama** (E4).

Al escenificar el encuentro del lobo con Caperucita, el narrador recurre al discurso directo para hacer suceder los hechos. A veces, a través de esta manera de otorgar la voz a los personajes suele evitarse toda aclaración al narratario. No es el caso de Cristian que incluye variadas referencias acerca del engaño a Caperucita en el bosque y a la abuela de la niña (ver señalamientos en negrita en el fragmento transcripto). Además explicita la modalidad que asumirá el engaño a Caperucita en la casa de la abuela (ver señalamientos en negrita en el fragmento transcripto).

En el episodio siguiente (E5), Cristian recurre a un sumario con escasas especificaciones para el narratario en la V1 que sí incluye en la escena de la V2. Incluso el narrador de Cristian es uno de los pocos que incluye referencias al narratario en el diálogo canónico de Caperucita con el lobo (ver señalamientos en negrita en el siguiente fragmento transcripto). Es escaso el número de alumnos que parecen sentirse autorizados a reformularlo:

Vino Caperucita y tocó la puerta. **Al tener mi presa tan cerca**, pregunté: -¿Quién es? - Caperucita- contestó ella. -Pasa querida, pasa- **exclamé con mucha confianza**. Al entrar, me saludó y se acostó en la cama conmigo. **Entre pregunta y pregunta murmuró:** -¡Qué boca tan grande tienes! Con la boca bien abierta le contesté: -¡Es para comerte mejor!...y me la comí (E5 – V2).

El trabajo sobre lo espacial en el marco de la historia se plantea de un modo interesante, especialmente en el E2' de la V1 en que el lobo sigue con su mirada todo el recorrido de la niña por el bosque hacia la casa de la abuela:

Yo la seguía por lo más verde del bosque, [...] claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba. Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque, (E2' – V1).

Cristian escribe uno de los pocos relatos en que se especifica un espacio de la enunciación: el infierno. Desde ese espacio, el narrador presenta y cierra su relato.

Desde la primera versión Cristian intenta modalizar la voz narrativa con recursos muy diversos que ya mencionamos: el humor, la intertextualidad, la calificación de los

personajes, los verbos declarativos y los de vida interior. Todos los recursos mencionados se articulan en torno a la complicidad que desde el presente del marco de la historia, el lobo narrador establece con el narratario. Dado que la Presentación del relato es similar en ambas versiones se transcribe el fragmento correspondiente a la V2:

Desde aquí, en lo más profundo del infierno, **les habla el lobo**. Con mucho hambre porque siempre, a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada, Caperucita Roja (Presentación V2).

El narrador ubica su voz de modo ulterior a los hechos, desde un presente de castigo debido a su ferocidad. Una ferocidad motivada por el hambre y condenada por una “dulce y despiadada niña” que lo avergüenza. El lobo –en tanto narrador- se coloca así en una supuesta inferioridad de condiciones con respecto a Caperucita e intenta generar compasión en el narratario, conmovernos -a través de un guiño intertextual- desde su posición de personaje fracasado de los cuentos tradicionales. Además el narrador de Cristian supone que el narratario conoce otros cuentos tradicionales con lobos y que por ese saber atribuido podrá interpretar los guiños intertextuales y divertirse con ellos.

Si consideramos los rasgos de los grupos caracterizadas en el capítulo anterior, vemos que el relato de Cristian se mantiene -para ambas versiones- en el *Grupo A* aunque con variantes ya señaladas en el análisis. Cristian solo incurre en deslizamientos menores y a diferencia de otros alumnos de la muestra, es evidente que el planteo de una voz narrativa que se ubica de modo ulterior a los hechos se prevé desde el inicio del relato a través del marco que le provee el espacio narrativo del infierno. Además, la ficcionalización de la voz narrativa como personaje de varios cuentos tradicionales también es una marca que modaliza la voz narrativa a través del humor y la intertextualidad tornando interesante un relato conocido para el narratario. Estas previsiones se articulan con reformulaciones cada vez mejor ajustadas y un trabajo más elaborado sobre la temporalidad en la segunda versión. La modalización de la voz aparece muy elaborada desde la primera versión también a través de los calificativos, los posesivos, la diversificación de verbos declarativos y de vida interior.

## **II. Fernando cuenta desde el lobo**

¿Por qué elegimos analizar las dos versiones de Fernando?

La razón primordial es que las versiones de Fernando ponen en evidencia que un ajuste claro de la perspectiva en la V2 puede llevarse a cabo sacrificando la articulación con el plano de la enunciación.

Se transcriben a continuación las dos versiones de Fernando de 4º (9 años). La primera versión fue ubicada en el *Grupo C* y la segunda en el *Grupo B*. Veamos las variaciones entre las versiones a través de los problemas a los que se enfrenta:

Primera versión	Segunda versión
Presentación	
En una hermosa mañana	En una hermosa mañana
Episodio1: La madre manda a Caperucita a llevarle alimentos a la abuela. En algunos casos se incluye la advertencia de no reparar en extraños.	
la mamá de Caperucita le dij (dijo?) <sup>vi</sup> ve a la casa de la abuela con esta canasta llena de comida pero si encontrás a una persona que te está hablando no le hagas caso Caperucita salí (salió?) de la casa a llevar la canastita con comida	--
Episodio 2: Caperucita en el bosque (paseo, canto, encuentro con animalitos...).	
--	--
Episodio 3: Encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque (diálogo y engaño).	
de pronto la vi a Caperucita y le dije qué haces en este bos (bosque?) ella no le hizo caso a la mamá y me respondió voy a la casa de mi abuelita a llevarle esta canastita con comida adónde queda la casa de tu abuelita dije al otro lado del bosque y lee (le?) dije toma este atajo yo me iré por el otro ve agarrado (agarrando?) florres (flores?) el el camino bueno dijo la niña yo fui corriendo la niña tomó el otro camino el que era más largo y yo el más corto la niña iba caminando y recogiendo frores (flores?)	yo vi a una niña con una canastita. Y le pregunté: -¿Qué haces en este bosque? -Voy a la casa de mi abuelita para llevarle (llevarle?) esta canastita con comidas -¿Adónde queda la casa de tu abuelita? -Al otro lado del bosque – Bueno, tú ve por ese camino y recoge flores y yo iré por el otro camino –Bueno-.
Episodio 4: Llegada del lobo a la casa de la abuela (devora o esconde / disfraz).	
yo llegué primero toqué la puerta la abuela dijo quién es yo puse la voz dulce y dije Caperucita Roja la abuela me dijo pasa Caperucita la puerta está abierta y yo entré rápidamente salté a la cama y me la comí de un solo bocado por la ventana vi a Caperucita me disfracé de la abuelita cuando tocó la puerta me metí a la cama puse voz dulce y dije quién es	Yo corrí hasta llegar a la casa de la abuelita. Golpeé la puerta -¿Quién es? –Soy Caperucita, -Pasa Caperucita la puerta está abierta-. Entonces (entonces?) entré corriendo salté a la cama y me comí a la abuelita. Encontré la camisa de la abuela y me la puse, me acosté en la cama hasta que vi a Caperucita por la ventana. Tocó la puerta. Dije ¿Quién es?

Episodio 5: Caperucita frente al lobo disfrazado (diálogo canónico).	
me dijo soy Caperucita pasa Caperucita dije la puerta está abierta Caperucita pasó me dijo qué orejas tan grandes tienes son orte (oírte?) mejor ojos tan grandes tienes son para verte mejor pequeña mía qué nariz tan grandes tienes son para olerte mejor pequeña qué dientes tan grandes tienes le dije so (son?) para comerte mejor y se la comió de un solo bocado	-Soy Caperucita -Pasa Caperucita la puerta está abierta. Y pasó puso la canasta en una silla, se acercó a mi lado. ¡Qué orejas tan grandes tienes! -Son para oírte mejor -!Qué ojos tan grandes tienes! -Son para verte mejor -!Y qué boca tan grandes tienes! Es para comerte mejor! Y me comí a Caperucita.
Episodio 6: Llegada del cazador / leñador (corte de panza, piedras, tiro).	
un leñador vio lo que pasó. Agarró su hacha y me cortó rescató a Caperucita y a la abuela	De repente entró un cazado (cazador?) con un hacha y me cortó la panza
Cierre: Todos quedan felices y comen algo juntos / El lobo queda castigado / Caperucita regresa con la madre / A veces, moraleja.	
y todos comieron las cosas ricas que trajo Caperucita. Este cuento se acabó.	y fui al otro mundo y estoy contando esta historia desde el más allá.

En la primera versión, Fernando produce deslizamientos en cinco de siete episodios. Inicia el relato en tercera persona y en cuanto aparece el personaje que asumirá la voz narrativa continúa el relato en primera persona (otros alumnos también lo hacen):

En una hermosa mañana la mamá de Caperucita le dijo ve a la casa de la abuela con esta canasta llena de comida pero si encontrás a una persona que te está hablando no le hagas caso Caperucita salí (salió?) de la casa a llevar la canastita con comida **de pronto la vi a Caperucita y le dije** qué haces en este bos (bosque?) ella no le hizo caso a la mamá y me respondió voy a la casa de mi abuelita a llevarle esta canastita con comida (Presentación y E1 – V1).

También inicia el relato en tercera persona cuando el inicio de un episodio está encabezado por una acción que lleva a cabo un personaje diferente del que asume la voz narrativa. Tal es el caso de la aparición salvadora del leñador en la V1: [...] un leñador vio lo que pasó agarró su hacha **y me cortó** rescató a Caperucita y a la abuela [...] (E6 – V1).

El lobo no puede saber lo que vio el cazador mientras él se entretenía devorando a Caperucita y a su abuela. Nuevamente un deslizamiento hasta que aparece el lobo como personaje que asume nuevamente la voz narrativa (“y me cortó”). Este deslizamiento se ajusta en la segunda versión:

De repente entró un cazado (cazador?) con un hacha y me cortó la panza (E6 – V2).

El marcador temporal (“De repente”), parece resolver para Fernando el deslizamiento de lo que pudo haber visto el cazador, aunque se sacrifica informar al narratario acerca de cómo se entera el cazador de lo que estaba pasando. Otros alumnos recurren a “informadores” –en el sentido que le atribuye Fontanille- para dar cuenta de lo que la voz narrativa no puede saber.

Es posible que los numerosos deslizamientos en la primera versión se vinculen con un esfuerzo de doble destinación. El narrador de Fernando parece intentar sostener el discurso con respecto a los personajes y -al mismo tiempo- dar cuenta al narratario de los núcleos centrales de la historia que se narra. Veamos algunos ejemplos del esfuerzo conceptual que realiza el alumno a través de su narrador. En la primera versión enfrenta varios problemas:

-Desarrollar el diálogo del primer encuentro de Caperucita con el lobo. Fernando no puede omitir una advertencia al narratario acerca de la desobediencia de Caperucita:

[...] de pronto la vi a Caperucita y le dije qué haces en este bos (bosque?) **ella no le hizo caso a la mamá** y me respondió voy a la casa de mi abuelita a llevarle esta canastita con comida [...] (E3 – V1).

Este deslizamiento ocurre porque en la V1 el lobo narrador de Fernando comienza el relato de manera omnisciente (Ver E1). Como consecuencia, el narratario se entera de las advertencias de la madre hacia Caperucita. Ni bien aparece en escena el personaje que asume la voz narrativa se cambia la focalización cero u omnisciente por una focalización interna fija, es decir, los sucesos son narrados desde la perspectiva del lobo. En la V2 el narrador de Fernando omite toda referencia a la conversación previa de Caperucita con su madre y como consecuencia, elimina la aclaración al narratario acerca de la desobediencia:

En una hermosa mañana yo vi a una niña con una canastita. Y le pregunté: -¿Qué haces en este bosque? (Presentación y E3 – V2).

-Elaborar el engaño a Caperucita con el propósito de llegar antes a la casa de la abuela. El narrador de Fernando explicita dos veces el tema de los dos caminos:

[...] adónde queda la casa de tu abuelita dije al otro lado del bosque **y lee (le?) dije toma este atajo yo me iré por el otro ve agarrado (agarrando?) florres (flores?) el el camino bueno** dijo la niña **yo fui corriendo la niña tomó el otro camino el que era más largo y yo el más corto la niña iba caminando y recogiendo froes (flores?)** (E3 – V1).

Es posible que para Fernando, contar el engaño dos veces tenga dos propósitos: por un lado, dejar claro a Caperucita su conveniencia de un camino más corto (“atajo”) para llegar antes a la casa de su abuela. En este caso, lo que no se entiende es por qué explicita que él irá por el otro camino cuando no le ha propuesto, por ejemplo, una carrera que

justifique la acción. Por otro lado, el narrador explicita para el narratario en qué consiste el engaño de los dos caminos, advirtiéndole además que la niña tardará “recogiendo flores” para darle tiempo a llevar a cabo sus planes. Para esta última aclaración caben al menos dos interpretaciones: podría constituir un deslizamiento para la focalización cercana asumida en el relato, ya que el lobo no puede saber si efectivamente Caperucita cumplirá con la sugerencia planteada de juntar flores por el camino. Otra posibilidad, es que no constituya un deslizamiento porque el lobo podría haberse ocultado -observando los movimientos de la niña- antes de emprender su recorrido. En la V2, Fernando ajusta el relato dirigiendo su discurso solo a Caperucita y omitiendo la información del engaño dirigida al narratario. El lobo se instala como personaje y desde allí dialoga con Caperucita. Se coloca como actor y no como narrador sacrificando el vínculo con el narratario:

En una hermosa mañana yo vi a una niña con una canastita. Y le pregunté: -¿Qué haces en este bosque? -Voy a la casa de mi abuelita para llevarle esta canastita con comidas. -¿Adónde queda la casa de tu abuelita? -Al otro lado del bosque – Bueno, tú ve por ese camino y recoge flores y yo iré por el otro camino –Bueno- (Presentación y E3 – V2).

Fernando logra ajustar el punto de vista en la V2 al costo de eliminar toda referencia más o menos explícita al narratario. Otro ejemplo evidente aparece en el E4 a propósito del engaño a Caperucita en la casa de la abuela:

V1: [...] por la ventana vi a Caperucita **me disfracé de la abuelita** cuando tocó la puerta me metí a la cama **puse voz dulce** y dije quién es.

V2: **Encontré la camisa de la abuela y me la puse**, me acosté en la cama hasta que vi a Caperucita por la ventana. Tocó la puerta. Dije ¿Quién es?

En la V1 la aclaración sobre el disfraz y el acto fingido de la voz parecen estar destinados a dejar claro para el narratario las estrategias de engaño hacia Caperucita. La indicación acerca de la voz fingida desaparece en la V2 y lo que era un disfraz, se reformula como: “Encontré la camisa de la abuela y me la puse”. Como consecuencia del ajuste general de la focalización en la V2, el lobo de Fernando restringe el esfuerzo de doble destinación que aparecía en la V1. El narrador se concentra en configurar su voz en tanto actor de la trama y elide el vínculo con el narratario. En ese punto, Fernando enfrenta otro problema: finalizar el relato. La V1 termina con un deslizamiento. El lobo herido no puede haber sido testigo del festejo de supervivencia de Caperucita y su abuela pero el narrador de Fernando parece sentirse obligado a dar cuenta del final de la historia ante el narratario a quien mantuvo “excesivamente” informado durante todo el relato:

[...] y todos comieron las cosas ricas que trajo Caperucita. Este cuento se acabó (Cierre – V1).

En la V2 los deslizamientos del Cierre se ajustan. Todo el relato restringe de modo notorio las referencias al narratario y de todos modos, el narrador de Fernando no puede evitar enfrentar el problema de cómo finalizar su V2. Ahora el lobo es agredido por el cazador. ¿Cómo hacer sobrevivir al lobo para que su voz logre finalizar el relato? La solución del narrador es “el más allá”:

[...] y fui al otro mundo y estoy contando esta historia desde el más allá (Cierre – V2).  
la cama hasta que vi a Caperucita por la ventana. Tocó la puerta. Dije ¿Quién es?

En la V1 la aclaración sobre el disfraz y el acto fingido de la voz parecen estar destinados a dejar claro para el narratario las estrategias de engaño hacia Caperucita. La indicación acerca de la voz fingida desaparece en la V2 y lo que era un disfraz, se reformula como: “Encontré la camisa de la abuela y me la puse”. Como consecuencia del ajuste general de la focalización en la V2, el lobo de Fernando restringe el esfuerzo de doble destinación que aparecía en la V1. El narrador se concentra en configurar su voz en tanto actor de la trama y elide el vínculo con el narratario. En ese punto, Fernando enfrenta otro problema: finalizar el relato. La V1 termina con un deslizamiento. El lobo herido no puede haber sido testigo del festejo de supervivencia de Caperucita y su abuela pero el narrador de Fernando parece sentirse obligado a dar cuenta del final de la historia ante el narratario a quien mantuvo “excesivamente” informado durante todo el relato:

[...] y todos comieron las cosas ricas que trajo Caperucita. Este cuento se acabó (Cierre – V1).

En la V2 los deslizamientos del Cierre se ajustan. Todo el relato restringe de modo notorio las referencias al narratario y de todos modos, el narrador de Fernando no puede evitar enfrentar el problema de cómo finalizar su V2. Ahora el lobo es agredido por el cazador. ¿Cómo hacer sobrevivir al lobo para que su voz logre finalizar el relato? La solución del narrador es “el más allá”:

[...] y fui al otro mundo y estoy contando esta historia desde el más allá (Cierre – V2).

Varios alumnos recurren a este procedimiento de transformación de una distancia enunciativa cercana en amplia quizá con el propósito de sostener un final verosímil para el relato. A diferencia de otros casos, en que la distancia enunciativa amplia se plantea desde el comienzo (tal es el caso del lobo de Cristian antes analizado), el narrador de Fernando no incluye ningún elemento narrativo que prepare este salto de distancia enunciativa que parece más una solución de compromiso que una previsión.

Con respecto al espacio de la historia ocurren en ambos relatos fenómenos interesantes. En la V1, el narrador de Fernando solo se sitúa en los espacios recorridos por el lobo en tanto actor. Cuando ocurre un deslizamiento, los espacios en donde suceden los hechos, son “hablados” pero no elaborados espacialmente en el relato. Vemos lo que sucede en el E1:

[...] la mamá de Caperucita le dij (dijo?) ve a la casa de la abuela con esta canasta llena de comida pero si encontrás a una persona que te está hablando no le hagas caso Caperucita salí (salió?) de la casa a llevar la canastita con comida (E1) de pronto la vi a Caperucita y le dije **qué haces en este bos (bosque?)** (E3 – V1).

El lobo está claramente situado en el bosque desde el cual le pregunta a Caperucita que hace allí. La conversación de Caperucita con su madre ocurre en un espacio ajeno al lobo. No se aclara en ningún momento la posibilidad de que el lobo estuviera escuchando tal conversación detrás de una ventana o algo similar. Otra alternativa -no espacial- podría haber sido que Caperucita le contara al lobo lo que su madre le ha recomendado. Como nada de esto sucede, ese episodio queda “flotando” en el discurso sin un anclaje espacial desde el punto de vista de un narrador que pretende una focalización interna fija. Algo similar sucede con el episodio en que aparece el leñador:

[...] un leñador vio lo que pasó. Agarró su hacha y me cortó rescató a Caperucita y a la abuela (E6 – V1).

Ese fragmento del relato está deslizado. El espacio se organiza a partir de lo que ve el leñador y desde lo que él ve se produce el rescate de las dos mujeres al margen de la ubicación espacial del punto de vista del narrador. En la V2 se ajusta la organización discursiva del espacio al punto de vista del lobo narrador:

De repente entró un cazado (cazador?) con un hacha y me cortó la panza (E6 – V2).

El cazador irrumpe en el espacio del lobo que narra a diferencia de la V1 en que el cazador ve desde su espacio lo que sucede con el lobo, Caperucita y la abuela. En ambos relatos nada se menciona acerca del espacio de la enunciación.

Quizá otra consecuencia de los problemas conceptuales que enfrenta Fernando en el pasaje de la V1 a la V2 es cierta asepsia en la caracterización de los personajes en la V2. Mientras en la V1 el lobo es astuto y capaz de engañar a Caperucita y su abuela, en la V2 -al desaparecer las referencias al engaño- tanto el lobo como Caperucita no están caracterizados.

He aquí algunas notas discordantes respecto de los grupos de relatos caracterizados en el Capítulo 2. La V1 de Fernando se ubica en el *Grupo C* especialmente



por la cantidad de deslizamientos de punto de vista en los que incurre a lo largo de casi todos los episodios del relato. Ya hemos analizado los esfuerzos de Fernando porque la voz narrativa del lobo pueda sostener la palabra - de manera simultánea y pertinente- respecto de Caperucita (y en ese caso el lobo ya no es narrador sino actor) y respecto del narratario. En esta versión no hay problemas para Fernando en caracterizar al lobo como el astuto del relato. En la V2 -ubicada en el *Grupo B*- se reduce la información hacia el narratario, centrando quizá todo el esfuerzo conceptual en mantener una distancia enunciativa cercana, que finalmente resuelve con una distancia enunciativa amplia hacia el final del relato como una solución de compromiso. Dos consecuencias parecen entrecruzarse como resultado de ese esfuerzo: un ajuste generalizado del punto de vista y una caracterización casi inexistente del lobo y de Caperucita. Este es un caso en que las adecuaciones vinculadas con el punto de vista son relevantes al costo de tornar casi aséptica la modalización de la voz. Si analizamos los relatos desde la posibilidad de articulación entre el plano de la historia y el plano de la enunciación podríamos pensar que la V1 pone en evidencia un esfuerzo desajustado pero evidente de esta articulación. La V2, en cambio, presenta un relato mejor ajustado en el plano de la historia, al costo de minimizar las referencias al narratario. Por lo tanto, la articulación entre los dos planos se sacrifica.

### III. Diego cuenta desde Caperucita

¿Por qué elegimos analizar las dos versiones de Diego?

En el pasaje de la V1 a la V2 es relevante el trabajo sobre la modalización de la voz intentando articular el discurso del narrador y de los personajes a través de la generación de escenas. Es destacable cómo estas posibilidades discursivas son utilizadas para la creación de un episodio inexistente en la historia canónica: el tránsito por la panza del lobo incluyendo “informadores” para la reconstrucción de un espacio al que Caperucita como personaje no puede acceder plenamente.

Se transcriben a continuación las dos versiones de Diego de 5º (10 años). La primera versión fue ubicada en el *Grupo B* y la segunda en el *Grupo A*. Veamos las variaciones entre las versiones a través de los problemas a los que se enfrenta:

Primera versión	Segunda versión
Presentación:	

Un día	--
Episodio1: La madre manda a Caperucita a llevarle alimentos a la abuela. En algunos casos se incluye la advertencia de no reparar en extraños.	
mi mamá me mandó a llevarle comida y frutas a mi abuelita. Pero para eso tengo que cruzar (cruzar?) el bosque hay muchos animalitos y el lobo todos le tienen (tienen?) miedo (miedo?)	Mi mamá me mandó a llevarle frutas y una torta a mi abuelita.
Episodio 2: Caperucita en el bosque (paseo, canto, encuentro con animalitos...).	
	Iba por el bosque cantando y saltando muy contenta.
Episodio 3: Encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque (diálogo y engaño).	
yo lo vi parece un lobo bueno y amistoso y me preguntó adónde vas a la casa de mi abuelita agarrar (agarrar?) <sup>vii</sup> yo voy por este (este?) camino y tú vas por el otro	Me encontré con muchos animales especialmente con un lobo muy bueno y amistoso que me preguntó -¿Adónde vas, hermosa niña? -A la casa de mi abuelita que queda al otro lado del bosque- le contesté. Entonces el buen lobo me dijo - ¡Qué lindas flores! ¿Por qué no juntas algunas para tu abuelita. Me dio una gran idea me puse a juntar flores y él se fue por el camino.
Episodio 4: Llegada del lobo a la casa de la abuela (devora o esconde / disfraz).	
el lobo me ganó y golpeé la puerta	Al llegar a la casa de mi abuelita golpeé la puerta

Episodio 5: Caperucita frente al lobo disfrazado (diálogo canónico).	
<p>y la me dijo pasa la puerta esta abierta y yo pasé y me senté apoyé la caja y le dije abuelita orejas tan grande tienes es para escucharte mejor qué nariz tan grandes tienes tienes es para olfatearte mejor qué boca tan grandes tienes es para comerte mejor cuando es de pronto (de pronto?) de pronto (pronto?) escuché muchos pasos</p>	<p>y ella me recibió con los brazos abiertos pero la vi muy rara ¡pobrecita! puede ser por la enfermedad, pensé. Me acerqué le mostré todos los alimentos que le había traído y le dije -¡Qué ojos tan grandes tienes! -¡Para verte mejor!- -Qué orejas tan grandes tienen-Para escucharte mejor -¡Qué boca tan grande tienes! -Para comerte mejor.</p>
Episodio 5': Tránsito de Caperucita por la panza del lobo.	
<p>y yo no podía respirar empecé amacar (hamacar?) la panza del lobo y vi que estaba mi abuelita de pronto vi que al lobo le cortaron la panza</p>	<p>De repente (de repente?) vi que entraba por un túnel en donde estaba oscuro y olía muy mal. Comencé a gritar muy fuerte solo sentía que me movía de un lado hacia el otro, estaba muy asustado pero de repente escuché una voz conocida que me dijo -Caperucita, quédate tranquila que estoy a tu lado. Era mi abuelita que estaba conmigo entonces le pregunté, -¿Dónde estamos abuelita? -Estamos en la panza del lobo Caperucita.</p> <p>Después escuchábamos ronquidos muy fuertes y ¡un golpe! Con mi abuelita tomamos de la mano y esperábamos solamente un milagro. Luego vimos una luz y una mano extendida que nos ayudó a salir de ese horrible lugar.</p>
Episodio 6: Llegada del cazador / leñador (corte de panza, piedras, tiro).	

<p>y vi que era el leñador entonces me sacó y sacó a mi abuelita. Nos escondimos. El nado (leñador?) agarró muchas piedra y se las puso en la panza al lobo se escondió con nosotros. Vimos que el lobo se despertó y se murió,</p>	<p>Era un hombre, un cazador que nos contó que pasaba por allí y vio todo lo sucedido, él abrió la panza. Una vez que me pasó el susto, le pregunté al cazador qué había sucedido con el lobo. Él me dijo que le llenó la panza de piedra, se la cosió y lo tiró en el bosque.</p>
<p>Cierre: Todos quedan felices y comen algo juntos / El lobo queda castigado / Caperucita regresa con la madre / A veces, moraleja.</p>	
<p>la abuela hizo un pastel.</p>	<p>Mi abuelita me acompañó a mi casa y le contamos todo a mi mamá. Me dijo que nunca hable con extraños, ni confíe en cualquiera.</p>

Diego logra sostener en casi todo el relato de la V1 el punto de vista adoptado. Solo un deslizamiento se produce cuando la voz narrativa de Caperucita plantea: “y el lobo me ganó” (E4). Dado que Caperucita está yendo a la casa de su abuela por un camino diferente al del lobo no puede saber que el lobo llegó primero. Consideramos esto un deslizamiento porque Diego –a diferencia de Cristian (contando desde el lobo)- elige una distancia enunciativa mínima para relatar los hechos aún ubicando la voz narrativa de modo ulterior al desarrollo de los acontecimientos (como todos los relatos del corpus). El deslizamiento mencionado no sería tal si la narradora de Diego hubiera elegido reconstruir la totalidad de los hechos desde una mayor distancia enunciativa, contando lo sucedido aún en los momentos en que Caperucita -en tanto personaje- no estuvo presente. En ese caso, los episodios no vividos podrían haber sido restituidos por las demás voces de la historia.

Además, Diego –al reorganizar el relato en función de la voz narrativa elegida- crea un episodio, el tránsito de Caperucita por la panza del lobo. En la V2 se produce otro deslizamiento del punto de vista en el proceso de expandir y elaborar el nuevo episodio:

Comencé a gritar muy fuerte solo sentía que me movía de un lado hacia el otro, **estaba muy asustado** pero de repente (E5’ – V2).

Este deslizamiento no es de la misma naturaleza que el analizado en el párrafo anterior. Mientras que en la primera ocasión Diego incluye un suceso que Caperucita no pudo haber vivido (la llegada del lobo a la casa de la abuela antes que la niña), en la segunda ocasión se trata de un deslizamiento de género. Dado que quien cuenta es varón es probable que la voz narrativa se haya deslizado -por un instante- al género del autor de la versión. Quizá es una evidencia del esfuerzo conceptual que representa enfrentar una tarea donde el género de la voz narrativa es diferente al del autor que escribe la versión en cuestión.

En la V1 el lobo ordena a Caperucita que vaya por un camino mientras él va por otro, sin que quede claro el sentido de dicha orden:

[...] yo lo vi parece un lobo bueno y amistoso y me preguntó adónde vas a la casa de mi abuelita agabar (agarra?) **yo voy por este camino y tú vas por el otro** (E3 – V1).

Los elementos para que el narratario pueda inferir las razones de los hechos –el engaño del que Caperucita es objeto- solo se derivan del conocimiento previo de la historia. En la V2, el lobo persuade a Caperucita de la conveniencia de unas hermosas flores para su abuela. Razón suficiente para inferir que el lobo llegará antes a la casa de la anciana:

Entonces el buen lobo me dijo -¡Qué lindas flores! ¿Por qué no juntas algunas para tu abuelita. Me dio una gran idea me puse a juntar flores y él se fue por el camino (E3 – V2).

Un modo de plantear hechos centrales en la historia sin descuidar la necesaria ingenuidad de la voz narrativa que no puede explicitar el engaño del que está siendo objeto Caperucita en tanto personaje. El narrador de Diego mantiene una distancia enunciativa muy cercana al suceder de los hechos y enfrenta –al mismo tiempo- el desafío de dejar claro que se trata de la misma historia tradicional que todos conocemos. Lo logra haciendo explícito lo que la voz ingenua de Caperucita puede aportar y generando implícitos sobre las intenciones del lobo, que el narratario tendrá que inferir.

Desde la V1 Diego intenta configurar una voz narrativa ingenua para Caperucita y una caracterización temible y astuta del lobo:

En la V1 el lobo ordena a Caperucita que vaya por un camino mientras él va por otro, sin que quede claro el sentido de dicha orden:

[...] yo lo vi parece un lobo bueno y amistoso y me preguntó adónde vas a la casa de mi abuelita agabar (agarra?) **yo voy por este camino y tú vas por el otro** (E3 – V1).

Los elementos para que el narratario pueda inferir las razones de los hechos –el engaño del que Caperucita es objeto- solo se derivan del conocimiento previo de la historia.

En la V2, el lobo persuade a Caperucita de la conveniencia de unas hermosas flores para su abuela. Razón suficiente para inferir que el lobo llegará antes a la casa de la anciana:

Entonces el buen lobo me dijo -¡Qué lindas flores! ¿Por qué no juntas algunas para tu abuelita. Me dio una gran idea me puse a juntar flores y él se fue por el camino (E3 – V2).

Un modo de plantear hechos centrales en la historia sin descuidar la necesaria ingenuidad de la voz narrativa que no puede explicitar el engaño del que está siendo objeto Caperucita en tanto personaje. El narrador de Diego mantiene una distancia enunciativa muy cercana al suceder de los hechos y enfrenta –al mismo tiempo- el desafío de dejar claro que se trata de la misma historia tradicional que todos conocemos. Lo logra haciendo explícito lo que la voz ingenua de Caperucita puede aportar y generando implícitos sobre las intenciones del lobo, que el narratario tendrá que inferir.

Desde la V1 Diego intenta configurar una voz narrativa ingenua para Caperucita y una caracterización temible y astuta del lobo:

La sospecha de la niña (“pero la vi muy rara ¡pobrecita! puede ser por la enfermedad, pensé”) es rápidamente descartada y este hecho refuerza su ingenuidad. No obstante, la inclusión discursiva de la sospecha tiene el enorme valor de indicar al narratario que “algo” no está bien y es preciso que esté advertido.

-Las calificaciones de Caperucita hacia del lobo y sus actitudes:

Me encontré con muchos animales especialmente con **un lobo muy bueno y amistoso** que me preguntó -¿Adónde vas hermosa niña? –A la casa de mi abuelita que queda al otro lado del bosque- le contesté. Entonces **el buen lobo** me dijo -¡Qué lindas flores!  
¿Porqué no juntas algunas para tu abuelita. **Me dio una gran idea** me puse a juntar flores y él se fue por el camino (E3 – V2).

Para Caperucita se trata de un lobo bueno, amistoso e inteligente que regala “buenas ideas” a las niñas que encuentra por el bosque. Abandonar la caracterización del temible lobo de la V1 aumenta el tono ingenuo de Caperucita como personaje. Una manera sutil de profundizar la modalización de la voz narrativa en la V2. Esa modalización es posible también a través de la reformulación del sumario del E3 en la V1 a la escena del mismo episodio en la V2 en que se expande la duración del tiempo y la narradora puede articular sus comentarios al narratario con las voces de los actores de la historia.

Desde la primera versión la narradora de Diego intenta involucrar al narratario a través de las sensaciones:

[...] de ponto (pronto?) escuché muchos pasos y yo no podía respirar empecé amacar (hamacar?) la panza del lobo y vi que estaba mi abuelita de pronto vi que al lobo le

cortaron la panza y vi que era el leñador entonces me sacó y sacó a mi abuelita (5, 5' y 6 – V1).

La narradora apela a lo auditivo, lo propioceptivo y lo visual para recrear un ámbito, un espacio que no se explica sino que “hace sentir al lector en medio de los hechos”<sup>viii</sup>. La intención parece consistir en contar una historia conocida con la emoción de atravesar -casi de la mano de Caperucita- los espacios inciertos que recorre en este episodio inexistente en la versión original. En la V2, Diego profundiza la elaboración de este episodio apelando, además, a sensaciones olfativas y al discurso directo:

De repente vi que entraba por un túnel en donde estaba oscuro y olía muy mal. Comencé a gritar muy fuerte solo sentía que me movía de un lado hacia el otro, estaba muy asustado pero de repente escuché una voz conocida que me dijo -Caperucita quédate tranquila que estoy a tu lado. Era mi abuelita que estaba conmigo entonces le pregunté, - ¿Dónde estamos abuelita -Estamos en la panza del lobo Caperucita. Después escuchábamos ronquidos muy fuertes y ¡un golpe! Con mi abuelita tomamos de la mano y esperábamos solamente un milagro. Luego vimos una luz y una mano extendida que nos ayudó a salir de ese horrible lugar (E5' – V2).

Nuevamente la presencia de “informadores” que reconstruyen para el narratario -a través de los sentidos- lo que aparece incierto para la protagonista de los hechos y para la voz narrativa. Sobre el espacio de la enunciación nada se indica en los dos relatos de Diego.

El alumno no evidencia mayores dificultades para ajustar el punto de vista en ambas versiones. Sus esfuerzos en la V2 parecen concentrarse en articular por un lado, el mantenimiento de la ingenuidad de Caperucita como personaje de la historia narrada y por otro lado, las marcas que la voz narrativa de Caperucita genera para el narratario. Otros alumnos, quizá más concentrados en mantener el punto de vista, parecen resolver los relatos omitiendo información al narratario y tornando más aséptica la voz narrativa. (Tal es caso de Fernando, analizado en el apartado anterior). Diego profundiza los indicadores de modalización del relato haciendo más sutiles las referencias a la ingenuidad de Caperucita a través de la caracterización de la “supuesta” bondad del lobo.

#### **IV. Noelia cuenta desde Caperucita**

¿Por qué elegimos analizar las dos versiones de Noelia?

En la V2 se ajustan los numerosos deslizamientos del punto de vista de la V1 pero la caracterización de los personajes se debilita. Se mejora la articulación del discurso de los personajes entre sí en el marco de la historia pero las explicitaciones hacia el narratario

también se debilitan. La articulación entre el plano de la enunciación y el plano de la historia es desajustado en la V1 y casi inexistente en la V2.

Se transcriben a continuación las dos versiones de Noelia de 4<sup>o</sup> (9 años). La primera versión fue ubicada en el *Grupo C* y la segunda en el *Grupo B*. Veamos las variaciones entre las versiones a través de los problemas a los que se enfrenta:

Primera versión	Segunda versión
Presentación	
Un día hace mucho tiempo	Un día
Episodio1: La madre manda a Caperucita a llevarle alimentos a la abuela. En algunos casos se incluye la advertencia de no reparar en extraños o en el lobo.	
vivía una niña llamada Caperucita Roja (o sea yo), con mi madre me preparó una canasta llena de comida y dijo que vaya a llevarle la canastita llena de comida con algunos pastelitos a la casa de mi abuela y me dijo que tenga mucho cuidado con el lobo,	Yo con mi madre estaba preparando una canasta llena de pastelitos y jugo que había hecho ella, luego me mandó a que lo llevara a la casa de mi abuela que queda cruzando el bosque, me dijo que tenga cuidado con el lobo.
Episodio 2: Caperucita en el bosque (paseo, canto, encuentro con animalitos...).	
mientras yo caminaba	Mientras yo caminaba,
Episodio 3: Encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque (diálogo y engaño).	
de repente vi un lobo. El me dijo que adónde iba a ir y yo le dije que iba a ir a la casa de mi abuelita que estaba enferma. El lobo me dijo que vaya por el camino más corto que era ese camito (caminito?) y que vaya juntando florecitas para llevarle. El lobo - dijo - ja, ja, ja ella va por el camino más largo yo iré por el más corto y así me las comeré. Mientras Caperucita seguía.	me crucé con el lobo, él me dijo: -Adónde vas-, yo respondí -Voy a la casa de mi abuelita que está enferma-, el lobo me dijo -Tú ve por aquel camino que es más corto y júntale flores- dijo el lobo. Mientras yo seguía iba acercándome a la casa de mi abuela,
Episodio 4: Llegada del lobo a la casa de la abuela (devora o esconde / disfraz).	
El lobo cuando llegó golpeó la puerta toc, toc -La abuela respondió - quién es - el lobo dijo soy yo Caperucita Roja tu nietita pasa - el lobo pasó y se la comió se vistió de la ropa que tenía y se acostó se tapó hasta las orejas	--
Episodio 5: Caperucita frente al lobo disfrazado (diálogo canónico).	
en unos segundos Caperucita Roja tocó la puerta tac, tac la abuela dijo - Quién es- con la voz de la abuela. Caperucita respondió soy yo	en unos minutos llegué y toqué la puerta toc toc la abuela dijo: -Quién es- Yo le dije: -Soy yo tu nieta-, la abuela dijo: -Pasa queridita, la puerta está



Caperucita el lobo dijo –Pasa queridita- Cuando pasó el lobo saltó y se la comió.	abierta-, cuando pasé la abuelita estaba tapada hasta la cabeza entonces yo le dije: -Qué orejas tan grandes que tienes- ella me respondió: -Para oírte mejor- -Qué ojos tan grandes que tienes para verte mejor- dije yo –para verte mejor- dijo el lobo. -Qué boca tan grande tienes- -Para comerte mejor-, y me comió de un bocado.
Episodio 5': El tránsito de Caperucita por la panza del lobo	
--	Dentro del estómago me sentía muy asustada, estaba todo oscuro y abrí los ojos y se veía una luz
Episodio 6: Llegada del cazador / leñador (corte de panza, piedras, tiro).	
Cerca pasó un cazador, él pensó que podía verla porque sabía que estaba enferma cuando pasó lo vio y lo mató.	Y vi al cazador y a mi abuelita
Cierre: Todos quedan felices y comen algo juntos / El lobo queda castigado / Caperucita regresa con la madre / A veces, moraleja.	
La abuela y Caperucita están salvas y sanas. El cazador, la abuela y Caperucita fueron felices la abuela y Caperucita lo invitaron a tomar un té al cazador.	luego me contaron lo que pasó mientras nosotras lo invitamos a tomar un té con los pastelitos que hizo mi madre.

La narradora de Noelia inicia la V1 con un deslizamiento del punto de vista hasta que aparece el personaje que asumirá la voz narrativa y que toma a su cargo el relato con la fuerza que representa un pronombre de primera persona:

Un día hace mucho tiempo **vivía una niña llamada Caperucita Roja (o sea yo), con mi madre me preparó** una canasta llena de comida y dijo que vaya a llevarle la canastita llena de comida con algunos pastelitos a la casa de mi abuela y me dijo que tenga mucho cuidado con el lobo (Presentación y E1 – V1).

En la V2, como también ocurre en los relatos de otros alumnos, logra evitar el deslizamiento y nuevamente afirma la voz narrativa con el pronombre personal de primera persona:

Un día **yo con mi madre** estaba preparando una canasta llena de pastelitos y jugo que había hecho ella, luego me mandó a que lo llevara a la casa de mi abuela que queda cruzando el bosque, me dijo que tenga cuidado con el lobo (Presentación y E1 – V2).

Es interesante señalar que en la V2, omite de la presentación la expresión “hace mucho tiempo”. Como la distancia enunciativa adoptada en el texto es cercana, mantener tal expresión hubiera dado la impresión de que el relato se contaba después de mucho tiempo

de haber sucedido los hechos y la que hubiera tenido que contar ya no era Caperucita de niña. Ese modo de introducir el relato hubiera casi exigido una distancia enunciativa amplia. La narradora de Noelia decide mantener una distancia cercana y omitir la expresión señalada. Como en los demás relatos del corpus, la temporalidad desde donde se ubica la voz que narra es ulterior al desarrollo de los sucesos.

La alumna realiza enormes esfuerzos -en ambas versiones- para articular el discurso de Caperucita como narradora con el discurso de los personajes, incluida ella misma como una integrante más de la historia. También trata de preservar el perfil de ingenuidad de Caperucita en tanto narradora y en tanto personaje, ante el narratario:

[...] de repente vi un lobo. El me dijo que adónde iba a ir yo le dije que iba a ir a la casa de mi abuelita que estaba enferma. El me dijo que vaya por el camino más corto que era ese camito (caminito?) y que vaya juntando florecitas para llevarle. El lobo - dijo – ja, ja, ja ella va por el camino más largo yo iré por el más corto y así me las comeré. Mientras Caperucita seguía (E3 – V1).

La narradora de Noelia, por un lado, mantiene la ingenuidad de Caperucita a través de la candidez que aportan los diminutivos -“abuelita”, “caminito”, “florecitas”- a la voz narrativa. Por otro lado, no puede evitar dejar claro al narratario que está siendo engañada por el lobo. Nuevamente un problema de doble destinación. Pone el engaño en voz del lobo, con lo cual mantiene la primera persona pero a través de un deslizamiento hacia otro personaje de la historia y finaliza el episodio en tercera persona: “Mientras Caperucita seguía”. Para la alumna parece necesario señalar el lento tránsito de Caperucita por el bosque para dar tiempo al lobo a concretar su plan. En la V2 (E3) logra ajustar el deslizamiento de la V1, contar solo lo que es posible para la voz narrativa asumida, aunque realiza enormes esfuerzos para distribuir las voces:

[...] me crucé con el lobo, él me dijo: -Adónde vas-, yo respondí -Voy a la casa de mi abuelita que está enferma-, **el lobo me dijo** -Tú ve por aquel camino que es más corto y júntale flores- **dijo el lobo** (E3 – V2).

Lo que dice el lobo está enmarcado por dos expresiones declarativas equivalentes y por lo tanto redundantes (ver resaltados en negrita en el fragmento anterior). Esta forma de enmarcar el inicio y el final del discurso directo ya ha sido relevado en otras investigaciones, aunque en alumnos de menos edad (Ferreiro E., Pontecorvo C., et al.; 1996. Cap.5). Quizá las exigencias de la tarea planteada promuevan en estos alumnos -especialmente en los más pequeños- algunos procedimientos vinculados con la apropiación del lenguaje escrito frecuentes en niños de menor edad. Al mismo tiempo

-quizá como consecuencia del esfuerzo por distribuir las voces- es escasa la diversificación de los verbos declarativos utilizados en el episodio citado: “dijo”, “respondí”, “dijo”, “dijo”.

Por otra parte, la alumna lleva a cabo otra transformación importante en el E3 de la V2. Como en el caso analizado de Fernando (contando desde el lobo), el ajuste del punto de vista en el pasaje a la V2 se realiza omitiendo las marcas de modalización de la voz, presentes en la V1. Por un lado, los diminutivos que acentuaban la candidez y la ingenuidad de Caperucita. Por el otro, el tono burlón y desafiante del lobo que deja claro al narratorio su engaño a Caperucita y la intención de devorar a la niña y a su abuela. En el E3 de la V2 no están caracterizados ni el lobo ni Caperucita y desaparece el engaño. No obstante la única ocasión en que aparece cierta modalización de la voz narrativa en la V2 es el episodio en que se relata el tránsito de Caperucita por la panza del lobo:

Dentro del estómago **me sentía muy asustada** estaba todo oscuro y abrí los ojos y se veía una luz (E5' – V2).

Aunque las sensaciones están apenas insinuadas y todo parece suceder muy rápido es un intento en que se preserve la modalización de la voz narrativa, quizá por ser un episodio creado respecto del cual no hay referencias en la historia canónica.

En la V1 Noelia produce deslizamientos en seis de siete episodios. En la V2 logra ajustar el punto de vista de modo considerable y solo aparecen deslizamientos en el episodio donde se produce el diálogo canónico entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela:

Mientras yo seguía iba acercándome a la casa de mi a la casa de mi abuela, en unos minutos llegué y toqué la puerta toc toc **la** abuela dijo: -Quién es- Yo le dije: -Soy yo tu nieta-, **la** abuela dijo: -Pasa queridita, la puerta está abierta-, cuando pasé **la** abuelita estaba tapada hasta la cabeza entonces yo le dije: -Qué orejas tan grandes que tienes- ella me respondió: -Para oírte mejor- -Qué ojos tan grandes que tienes **para verte mejor- dije yo –para verte mejor- dijo el lobo.** -Qué boca tan grande tienes- -Para comerte mejor-, y me comió de un bocado (E5 – V2).

Nuevamente, las dificultades para mantener el punto de vista cuando es necesario distribuir la palabra entre las voces que intervienen (ver resaltados en negrita en el fragmento anterior). Noelia intenta rectificar el último deslizamiento en el fragmento anterior corrigiendo hacia adelante aunque con un nuevo deslizamiento del punto de vista. Quien dice: “para verte mejor” no es ni la niña ni el lobo sino la abuela, desde el punto de vista de la ignorancia del engaño del que es objeto Caperucita. Es frecuente en escritores debutantes el hecho de no reformular la escritura sino de rectificar hacia delante (Ferreiro E., Pontecorvo C., et al.; 1996). Una cuestión ligada quizás a la apropiación del lenguaje

escrito además de las dificultades propias de la tarea propuesta. En este episodio también es destacable la reformulación de la escena de la V1 que en la V2 incluye el diálogo canónico omitido en la primera versión.

Con respecto al tiempo de la historia, es interesante señalar la preocupación de Noelia por el ajuste temporal en torno a la duración:

Mientras yo seguía iba acercándome a la casa de mi abuela, en unos minutos llegué (E5 - V2).

La narradora parece tener claro que Caperucita como personaje tiene que demorar en el bosque para dar tiempo al lobo a concretar su plan, tal cual se indica en la historia canónica. Mientras en la V1 esa duración es asumida por una voz omnisciente (“Mientras Caperucita seguía...”), en la V2 queda a cargo de la voz narrativa de Caperucita. La reformulación pone en evidencia las dificultades que esta elaboración representa para Noelia en tanto se mencionan varios indicadores temporales (“mientras”, “yo seguía”, “iba acercándome”, “en unos minutos llegué”) con el propósito de poner en evidencia una duración, la que Caperucita como narradora sabe que necesita el lobo para llevar a cabo sus planes.

Sobre el espacio de la enunciación nada se explicita y respecto de los espacios de la historia, la narradora solo significa de modo especial el tránsito por la panza del lobo. Dicho tránsito se organiza de modo sintético a través de “informadores” visuales que reportan lo que Caperucita como personaje no puede reconstruir plenamente.

Como en el caso de Fernando ya analizado, la V1 de Noelia se ubica en el *Grupo C* especialmente por los numerosos deslizamientos del punto de vista. Estos deslizamientos -tal como hemos analizado- coexisten con indicadores de modalización de la voz, especialmente los vinculados con las calificaciones con respecto al lobo y a Caperucita. Estos indicadores disminuyen levemente en la V2 y coexisten con un esfuerzo por articular el discurso de los personajes entre sí a través de la expansión de escenas, aunque la articulación con el discurso del narrador se debilita y con ese debilitamiento las explicitaciones al narratario. La focalización se ajusta notablemente y la V2 es ubicada en el *Grupo B*.

## NOTAS

<sup>1</sup> Recordamos que en la Introducción (apartado II.2) se aclaran las decisiones operativas vinculadas con la transcripción de los relatos de los alumnos.

<sup>1</sup> Tal como se indica en la Introducción (apartado II.2.) –al comentar las decisiones operativas vinculadas con la transcripción de los relatos- es posible que Diego haya escrito “agabar” por “agarrar” en el sentido de “agarrar por un camino” que se reformula en el relato como: “yo voy [...]”, “tu vas [...]”. Sin embargo, dada la distancia entre la realización efectiva y la posible interpretación, decidimos conservar las letras de la escritura original con una posible traducción entre paréntesis seguida de signo de interrogación.

<sup>1</sup> Esta imagen corresponde a Ray Bradbury cuando sobre la escritura comenta: “Si el lector siente el sol en la carne y el viento agitándole las mangas de la camisa, usted tiene media batalla ganada. Al lector se le puede hacer creer el cuento más improbable si, a través de los sentidos, tiene la certeza de estar en medio de los hechos. Entonces no se rehusará a participar...”. (*Zen en el arte de escribir* - Minotauro - Barcelona – 1995: 39).

## CAPÍTULO 4

### **PROBLEMAS Y RESOLUCIONES EN *CAPERUCITA ROJA***

Escribir desde una voz narrativa y un punto de vista específicos, plantea desafíos diferentes según la historia canónica de referencia, tal como lo hemos desarrollado en la Introducción (apartado I.5.2). Veremos qué soluciones elaboran los alumnos a los desafíos que les plantea *Caperucita Roja*. Se analizaron diferentes fragmentos de los relatos que parecen plantear problemas discursivos que son fuente generadora de soluciones interesantes por parte de los alumnos. Desarrollaremos dos grupos de problemas y resoluciones:

#### I. Engañar o ser engañado

#### II. Cerrar el relato

A lo largo del capítulo la unidad de análisis serán fragmentos de relatos (los relativos a los episodios en donde ocurren los problemas que se consideran) y nunca narraciones completas. En algunas partes del análisis se considerarán exclusivamente las soluciones elaboradas por los alumnos para los desafíos enfrentados y en otras, esas mismas soluciones pero miradas desde el autor de los relatos y en tal caso, se analizará la transformación de las soluciones entre la primera y la segunda versión.

En el marco de la tarea que se solicitó a los alumnos, las dificultades son variables en función de la voz narrativa y el punto de vista adoptados<sup>ix</sup>:

-Cuando narra el lobo: ¿Cómo engañar a Caperucita sin que lo advierta y -al mismo tiempo- informar al narratario sobre el engaño? Otro aspecto que genera dificultades es anticipar que si bien el lobo lleva adelante las acciones del relato, al final es quien sufre la acción. Cerrar la historia es particularmente difícil: ¿cómo cuenta la historia si está muerto o ha estado inconciente durante una parte del relato?

-Cuando narra Caperucita: ¿Cómo mantenerse ingenua en el marco de la historia cuando en el relato tiene que dejar “pistas” al narratario de que está siendo engañada por un lobo feroz? Además, desde esta focalización se complica reponer para el narratario el episodio del engaño del lobo a la abuela en el que Caperucita no estuvo presente. Por otra parte, ¿cómo contar lo que sucede mientras ella permanece en la panza del lobo hasta que es rescatada?

#### **I. Engañar o ser engañado**

Para preservar los rasgos mínimos de la historia original, además de la focalización y el tono de la voz asumidos, el narrador protagonista necesita mantener una doble presencia:

-En tanto actor, sostener la interacción con los demás personajes de la historia.

-En tanto narrador, establecer un vínculo con el narratario e informarle sobre los sucesos.

Cuando cuenta el lobo se produce una triple situación de engaño: a Caperucita cuando la encuentra por primera vez en el bosque, al reencontrarla en la casa de su abuelita y a la abuela cuando simula ser su nieta. Al mismo tiempo, enfrenta con su ferocidad a dos mujeres indefensas y ese hecho le hará indispensable seducir y/o manipular al narratario convocando su humor, su compasión o su complicidad en función del saber que le supone.

Cuando cuenta Caperucita, la voz narrativa se verá forzada a mantener ingenuidad en el marco de la historia y -al mismo tiempo- a aportar “pistas” al narratario para que reencuentre la historia que él conoce.

En un caso y en el otro, los alumnos ensayan diferentes soluciones para intentar sostener la doble presencia necesaria. En lo que sigue, analizaremos las soluciones al problema del engaño diferenciando los relatos según la voz y el punto de vista elegidos (el lobo o Caperucita).

### I.1. Cuando cuenta el lobo

Los fragmentos de relatos vinculados con los engaños desde el lobo se concentran en los episodios 3 (primer encuentro del lobo con Caperucita en el bosque), 4 (engaño del lobo a la abuela) y 5 (engaño del lobo disfrazado de abuela a Caperucita). Consideramos especialmente el engaño del Episodio 3. En torno a él establecimos una propuesta de agrupamiento de las soluciones elaboradas por los alumnos para el problema de escribir el primer encuentro del lobo con Caperucita, que no podemos extender a los demás engaños, porque en ellos apenas se esbozan los problemas de enunciación que, en cambio, son afrontados para el Episodio 3.

Tal como fue mencionado en otros apartados, son once los alumnos que deciden contar la historia de *Caperucita Roja* desde la mirada y la voz del lobo. En total se cuenta con veintidós relatos (22) desde esta focalización (V1 y 2 de cada alumno).

#### I.1.1 Engaño del lobo a Caperucita en el bosque

Los fragmentos correspondientes al Episodio 3 pueden ser agrupados en los siguientes tipos de soluciones<sup>x</sup>:

#### ENGAÑO DEL LOBO A CAPERUCITA EN EL BOSQUE (EPISODIO 3)

Soluciones elaboradas por los alumnos	6º (11 años)	5º (10 años)	4º (9 años)
a) El narrador explicita al narratario sobre el engaño y explicita en discurso directo (DD) o indirecto (DI) una propuesta que esconde el engaño a Caperucita.	Cristian (V2) DD Douglas (V1) DD Leonel (V1 y 2) DI Mariana (V1 y 2) DI Matías (V1 y 2) DD Tomás (V1 y 2) DD	Gonzalo (V2) DD	Fernando (V1) DD Pablo (V1 y 2) DI
b) El narrador explicita al narratario sobre el engaño y no toma contacto con Caperucita o plantea algo que no forma parte de un plan o engaño.	Cristian (V1)	Gonzalo (V1)	
c) El narrador no explicita al narratario sobre el engaño y plantea a Caperucita algo que no forma parte de un plan o engaño.	Carolina (V1 y 2) Douglas (V2) Juan Carlos (V1 y 2)		Fernando (V2)

### **-Análisis de fragmentos de relatos para cada tipo de solución**

Veamos en escena esas soluciones intentadas:

*Solución a:* El narrador explicita al narratario sobre el engaño y explicita en discurso directo (DD) o indirecto (DI) una propuesta que esconde el engaño a Caperucita (14 relatos de 22).

El lobo de Matías (6º, 11 años) plantea en *discurso directo* su intercambio con Caperucita:

Como estaba tan feliz le dije: -¿A dónde vas pequeña? -Me voy a la casa de mi abuela, que vive del otro lado del bosque- dijo la niña. **De pronto se me ocurrió una idea, comer a la niña y a la abuela.** Entonces le dije: -Te juego una carrera a la casa de la abuela. Ella aceptó, empezamos a correr **y le gané por una gran ventaja** (E3 – V2).

En medio del diálogo hace una pausa para explicitar sus planes al narratario y cierra el episodio aclarando -también al narratario- el avance en el éxito de sus planes.



El lobo de Mariana (6º, 11 años) repone en *discurso indirecto* su intercambio con Caperucita:

[...] me encontré con **una niña muy ingenua** que estaba recogiendo flores. Yo le pregunté a dónde se dirigía con esa canasta y ella me contestó que su madre la había mandado a la casa de su abuela. Entonces yo le propuse una carrera. **Engañándola le dije que fuera por el camino más corto, pero en realidad ese camino era el más largo** (E3 – V2).

Al reponer el intercambio, el lobo narrador pone en evidencia que ha tenido cuidado en ocultar a Caperucita los planes que explicita para el narratario.

El recurrir al discurso directo escenifica el desarrollo de los sucesos y acorta la distancia enunciativa haciendo sentir al narratario como testigo de los hechos. Esta modalidad supone también alternar el tono correspondiente a cada personaje que asume la voz durante el intercambio. El discurso indirecto –por el contrario- genera mayor distancia enunciativa y simplifica para el narrador las dificultades derivadas de la distribución de las voces y el asumir el tono del personaje que toma la palabra.

*Solución b:* El narrador explicita al narratario sobre el engaño y no toma contacto con Caperucita o plantea algo que no forma parte de un plan o engaño (2 relatos de 22).

El lobo de Cristian (6º, 11 años) deja claro al narratario sus planes:

Yo la seguía por lo más verde del bosque, mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos. **Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba.** Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque, así le decimos los animales pero ella le decía abuela, **yo la miraba tan fijo que no aguantaba,** (E2' – V1)

Inmediatamente después de este seguimiento de Caperucita por el bosque, el lobo devora a la abuela. Esta situación debilita el engaño posterior a Caperucita en la casa de la anciana ya que la niña todavía no había tomado contacto alguno con el lobo. Quizá el narrador de Cristian se siente más cómodo aclarando libremente sus emociones internas al narratario ante la proximidad de su presa y evitando el contacto con Caperucita. Esta actitud del lobo narrador quizá pueda fundarse en su temor de no poder articular la información que puede intercambiar con Caperucita y la que se necesita comunicar al narratario. Entonces, quizá la opción más segura es plantear la voz solo en uno de los planos involucrados, en este caso, el de la enunciación. La modalidad elegida es la del

monólogo interior bajo la forma de discurso directo regido que mantiene una relativa organización lógica que no obliga a la transgresión del código gramatical, como sucede en otras formas de monólogo interior. Monólogo mediatizado por el narrador que intenta captar la floración libre de sensaciones, pensamientos, observaciones, juicios, etc. del personaje (ver apartado I.1.5.B del Capítulo 2).

*Solución c:* El narrador no explicita al narratario sobre el engaño y plantea a Caperucita algo que no forma parte de un plan o engaño (6 relatos de 22).

El lobo de Carolina (6º, 11 años) mantiene un amable intercambio con Caperucita, sin consecuencias:

La niña estaba distraída cuando aparecí de repente. Al principio se asustó pero después entró en confianza. Estuvimos hablando y le pregunté qué tenía en la cesta que llevaba. Me dijo que llevaba comida para su abuelita y le pregunté dónde vivía su abuela. Ella me contestó que vivía del otro lado del bosque, donde terminaban los árboles. Me despedí de ella y comencé a correr hacia la casa de la abuela (E3 – V2).

No hay propuesta de carrera a Caperucita, el lobo corre por su cuenta y nada se aclara al narratario acerca del sentido de esta corrida del lobo.

### **-Análisis de fragmentos de relatos considerando las dos versiones de un mismo autor**

Si ahora miramos los fragmentos que corresponden a las V1 y 2 de un mismo autor, observaremos casos en donde se cambia de solución entre V1 y V2 y casos en que se mantiene la misma solución en ambas versiones.

*-Cuando se da un pasaje de solución entre V1 y V2:*

A continuación analizaremos dos casos (Douglas – 6º, 11 años y Fernando – 4º, 9 años) en que aparece un desfasaje entre el nivel de elaboración de las soluciones para el engaño del lobo a Caperucita (*Solución a* en la V1 y *Solución c* en la V2) y el nivel de elaboración de sus relatos completos.

Para comprender mejor los planes del lobo de Douglas, veamos cómo en el E2' (anterior al que estamos considerando) intenta mostrarse como un animal hambriento sin remordimientos que se regocija ante la presencia de una niña apetecible:

Yo iba caminando muy contento por el bosque cuando de repente escuché una voccecita que cantaba y me agarró hambre. **-¡Carne fresca!- pensé.**

Era una niña, la empecé a perseguir y me di cuenta que llevaba una canasta en la cual pude olfatear comida. **Pensé que tendría almuerzo y postre.** (E2' – V2).

En este episodio (similar para ambas versiones, por eso solo transcribimos el correspondiente a la V2), el lobo explicita al narratario sus planes de devorar a la niña. La conversación de este lobo con Caperucita en el siguiente episodio (E3), sufre transformaciones entre la V1 y la V2:

V1: [...] y cuando le aparecí de frente se asustó. Y le dijo dónde vas pequeña y me respondió, a la casa de mi abuela **y yo le dije yo conozco un lugar para llegar más rápido, y me respondió, dónde, es por la izquierda, y se fue corriendo qué tonta dije. Y empecé a correr** (E3).

V2: Cuando aparecí sorpresivamente frente a ella, se asustó. -¿Cómo te llamas?- le pregunté. -Caperucita- me contestó. -¿Dónde vas, pequeña? -A la casa de mi abuela que vive al otro lado del bosque. **-Te juego una carrera hasta allá.- le propuse. -Bueno- me respondió. Ella y yo comenzamos a correr** (E3).

En la V1 queda claro que el lobo enviará a Caperucita por el camino más largo y el engaño es planteado de modo implícito al narratario: “y se fue corriendo qué tonta dije” (E3 – V1). Dado que ha confesado sus planes en el episodio anterior (E2' citado más arriba) ya no considera necesario reiterarlo en el E3. En la V2 propone una carrera sin consecuencias ya que no incluye las indicaciones de engaño, cuestión que era relevante señalar al narratario.

La V1 completa de Douglas está ubicada en el Grupo B y la V2 en el Grupo A; eso es así porque se evidencian mejoras sustanciales en su segundo relato a pesar de que la elaboración escrita del engaño es menos elaborada en la V2. Quizá formular por escrito la doble presencia necesaria –ante Caperucita y ante el narratario- utilizando discurso directo con Caperucita, genera complicaciones discursivas difíciles de resolver. Es probable que ésa sea la razón por la cual algunos alumnos de la muestra deciden no otorgar la voz a Caperucita durante el proceso de engaño y se dirigen al narratario informando en discurso indirecto el resultado de la manipulación del lobo. Veamos cómo Fernando afronta esta cuestión.

Fernando (4º, 9 años) intenta en la V1 resolver el problema de la distribución de información a sus dos destinatarios:

[...] de pronto la vi a Caperucita y le dije qué haces en este bos (bosque?) ella no le hizo caso a la mamá y me respondió voy a la casa de mi abuelita a llevarle esta canastita con

comida adónde queda la casa de tu abuelita dije al otro lado del bosque **y lee (le?) dije toma este atajo yo me iré por el otro ve agarrado (agarrando?) flores (flores?) el el camino** bueno dijo la niña yo fui corriendo la niña tomó el otro camino el que era más largo y yo el más corto la niña iba caminando y recogiendo flores (flores?) (E3 – V1).

Se infiere que el lobo le plantea a Caperucita el atajo para que pueda llegar cuanto antes a la casa de su abuela. Ahora bien, el lobo tiene planes de sacar ventaja respecto de Caperucita (“yo fui corriendo la niña tomó el otro camino el que era más largo y yo el más corto”) y eso es lo que explicita al narratario. En ese intento, se produce un deslizamiento en el comentario del lobo a Caperucita. Comunica que él irá por el otro camino: “y le dije toma este atajo **yo me iré por el otro** ve agarrado (agarrando?) flores (flores?) el el camino” y esto puede resultar desconcertante para la niña. Dado que el lobo no plantea una carrera no se entiende por qué el lobo iría en la misma dirección que ella. En la V2, Fernando intenta formular este episodio de modo más satisfactorio pero sacrifica la explicitación del engaño al narratario. Como consecuencia, la propuesta de un camino para Caperucita y la corrida del lobo por otro camino, resulta inconsistente desde la lógica de la historia:

[...] yo vi a una niña con una canastita. Y le pregunté: -¿Qué haces en este bosque? -Voy a la casa de mi abuelita para llevarle esta canastita con comidas -¿Adónde queda la casa de tu abuelita? -Al otro lado del bosque – **Bueno, tú ve por ese camino y recoge flores y yo iré por el otro camino –Bueno-** (E3 – V2).

La V1 completa de Fernando está ubicada en el Grupo C y la V2 en el Grupo B. Tal como en el caso de Douglas –antes analizado- esto es así porque se evidencian mejoras sustanciales en su segundo relato. A pesar de esto, la elaboración escrita del engaño tanto en Fernando como en Douglas pasa de una formulación que coexiste con las soluciones más elaboradas de la muestra (*Solución a* en la V1) a una escritura más simplificada que no aporta información al narratario y resulta confusa para Caperucita (*Solución c* en la V2).

Como acabamos de ver no siempre coexisten las soluciones más elaboradas para resolver el engaño con los relatos completos más elaborados. Analizamos cuatro relatos en la muestra (V1 y 2 de Douglas y Fernando) con estas características. Es llamativo que ambos se ubiquen en los dos extremos de edad y años de la escolaridad. Tanto en 6º (11 años) como en 4º (9 años) aparece este tipo de desfasaje. Otra cuestión a resaltar es que el tipo de *Solución a* para la enunciación escrita del engaño puede incluir desajustes gramaticales, tal como hemos analizado en la V1 de Fernando. El tipo de *Solución a* solo supone una clara distinción entre la información destinada a Caperucita y la destinada al narratario.

Veremos ahora un caso (Gonzalo - 5<sup>o</sup>, 10 años) en que el nivel de elaboración de las soluciones entre V1 y V2 avanza en el sentido de la elaboración de sus relatos completos:

V1: Fui a decirle,: -Hola niña soy el lobo, ¿qué haces por aquí? Caperucita me dijo –voy a darle esta comida a mi abuelita. Yo fui por el camino más corto y Caperucita por el otro. Mientras que Caperucita seguía bailando y cantando. Yo fui por un atajo para comerme a la abuela y a Caperucita, (E3).

V2: Al ver de quién se trataba le dije: -¿Dónde vas Caperucita? -Voy a la casa de mi abuelita. -¿Queda muy lejos? -No, queda detrás del bosque- **me contestó la muy tonta.**

Entonces **me propuse engañarla, le pedí que juntara flores, así ganaría tiempo para llegar primero a la casa de la abuelita** (E3).

La V1 completa de Gonzalo está ubicada en el Grupo B y el narrador elabora una *Solución b* para resolver el tema del engaño del lobo a Caperucita. En esta primera versión, el narrador explicita al narratario sus planes pero nada plantea a la niña que le asegure al lobo llegar con ventaja a la casa de la abuela. Caperucita está bailando y cantando por el bosque de casualidad y también toma el camino más largo de casualidad. Ocurren los sucesos que tienen que ocurrir según lo indica la historia canónica pero nada de eso es producto de la astucia del lobo ante la niña. En la V2 el lobo de Gonzalo efectúa un claro planteo tanto a Caperucita como al narratario. Entabla un diálogo seductor con Caperucita y se infiere que el aporte de información acerca de dónde vive la abuela –que se omite en la V1- ayuda al lobo a perfeccionar sus malignos planes que confiesa al narratario y mantiene ocultos ante la niña. Esta *Solución a* para el engaño del lobo a Caperucita aparece en la V2, ubicada en el Grupo A.

*-Cuando se mantiene la misma solución en ambas versiones:*

Analizaremos dos ejemplos en los dos extremos de edad y de la escolaridad: los relatos de Pablo (4<sup>o</sup>, 9 años) y los de Tomás (6<sup>o</sup>, 11 años).

El lobo de Pablo (4<sup>o</sup>, 9 años) elabora un tipo de *Solución a* para ambos relatos completos ubicados en el Grupo B. En la V1, si bien mantiene los límites entre lo que informa a Caperucita y lo que aporta al narratario, se presenta una dificultad en la elaboración escrita del engaño:

[...] vi a una niña en el bosque **le mentí** y me dijo que iba a la casita de su abuela **y le dije un camino diciéndole que era el más corto** (E3 – V1).

El narrador apresura información al potencial lector antes de que la niña le proporcione los datos necesarios que justifiquen que el lobo informe sobre sus planes. La mentira a Caperucita sobre el camino más corto no puede anunciarse antes de que la niña le comunique al lobo que va hacia la casa de la abuela. Veamos cómo el narrador reubica la mentira en la V2:

[...] vi a una niña en el bosque, me contó que iba a la casa de su abuela. **Le mentí y le dije que había un camino que era el más corto** (E3 - V2).

Tal como en el caso ya analizado de Fernando (V1), en la V1 de Pablo se presentan problemas en la formulación escrita del engaño que no afectan la distribución de información entre Caperucita y el narratario, condición para considerar las enunciaciones de los alumnos como *Solución a*.

El lobo de Tomás (6º, 11 años) elabora un tipo de *Solución a* para ambos relatos completos ubicados en el Grupo A:

V1: Yo le pregunté cómo se llamaba y me contestó Caperucita Roja. -¿Para dónde vas? Y con su voz encantadora dijo: -A la casa de mi abuelita a llevarle comida porque está enferma. -Bueno, pero ¿dónde vive? -Al otro lado del bosque. **Yo le propuse una carrera y le comenté, tú ve por ese lado y yo por el otro, claro, yo fui por el más corto, así me comía a la abuela** (E3).

V2: Yo le pregunté cómo se llamaba y me contestó: -Caperucita Roja. -¿Para dónde vas?- le pregunté. Con su voz encantadora dijo: -A la casa de mi abuelita a llevarle comida porque está enferma. -Bueno, pero ¿dónde vive? - Al otro lado del bosque. **Le propuse una carrera y le comenté, tú ve por ese lado y yo por el otro. Claro, yo fui por el camino más corto, así me comía a la abuela también** (E3).

Son escasas las diferencias entre ambas versiones. El narrador puede distinguir la información destinada a Caperucita y la destinada al narratario y no aparecen dificultades en la formulación escrita del engaño.

Como en el apartado anterior, en el caso de mantenerse la misma solución para ambas versiones también aparecen desfasajes con respecto al nivel de elaboración del resto del relato. Cuatro producciones muestran estas características. Se trata de las dos versiones de Carolina (6º, 11 años) cuyos dos relatos están ubicados en el Grupo A y mantiene una *Solución c* en ambas versiones. También Juan Carlos (6º, 11 años) cuya V1 está ubicada en el *Grupo B*, la V2 en el *Grupo A* y mantiene una *Solución c* para la formulación del engaño en ambas versiones.

Escribir el engaño del lobo a Caperucita en el bosque parece representar dificultades especiales para las cuales varios alumnos no encuentran soluciones suficientemente satisfactorias, más allá de que puedan revisar y reelaborar de modo sustancial otros aspectos del relato. Las dificultades de formulación escrita en el episodio que estamos analizando parecen vincularse con la distribución de información entre el plano de la enunciación (lo que el lobo en tanto narrador hace saber al narratario) y el de la historia (lo que el lobo en tanto personaje hace saber a Caperucita). Incluso en algunos casos un intento de formulación más adecuado trae aparejada la eliminación de uno de los dos planos que es necesario articular en este episodio (se evita la escritura del encuentro con Caperucita, o se plantea una conversación que no incluye indicios de engaño y por lo tanto, se omite información al narratario). De todos modos es relevante destacar que la mayoría de los relatos de la muestra (14 de 22) logra una articulación satisfactoria entre los planos mencionados.

#### I.1.2. Engaño del lobo a la abuela de Caperucita

Numerosos relatos (10 de 22 contados desde el lobo) explicitan al narratario que el lobo finge ser Caperucita. Un número aproximado -8 de 22 relatos- omiten el engaño a la abuela y se la devoran directamente. En una minoría -4 relatos de 22- el lobo simula ser Caperucita pero no explicita por qué. Es decir, que los relatos se reparten entre quienes evidencian una preocupación por esclarecer al narratario el sentido de los sucesos y quienes hacen discurrir la historia sin incluir marcas con ese destino.

Veamos cómo Fernando (4º, 9 años) afronta en sus dos versiones las dificultades discursivas del E4 en que ocurre el engaño del lobo a la abuela de Caperucita:

V1: yo llegué primero toqué la puerta la abuela dijo quién es **yo puse la voz dulce y dije Caperucita Roja** la abuela me dijo pasa Caperucita la puerta está abierta yo **entré rápidamente salté a la cama y me la comí de un solo bocado** [...] (E4).

V2: Yo corrí hasta llegar a la casa de la abuelita. Golpeé la puerta -¿Quién es? -**Soy Caperucita**, -Pasa Caperucita la puerta está abierta-. **Entonce (entonces?) entré corriendo salté a la cama y me comí a la abuelita** [...] (E4).

En la V1 el lobo de Fernando –en tanto personaje- simula ser Caperucita ante la abuela y –en tanto narrador- explicita al narratario que lo hace fingiendo la voz de la niña. En la V2 se omiten las explicitaciones al narratario y el propósito de la simulación queda implícito.

El lobo narrador de Matías (6º, 11 años) omite todo engaño a la abuela y la devora directamente. Veamos cómo resuelve este episodio (similar para ambas versiones, por eso solo transcribimos el correspondiente a la V2):

Cuando llegué a la casa de la abuela abrí la puerta sin preguntar y apenas la vi, me la comí de un bocado [...]. (E4 – V2).

### I.1.3. Engaño del lobo a Caperucita en la casa de la abuela

En la mayoría de los relatos (13 de 22) el lobo narrador explicita al narratario que se disfrazará de la abuela para engañar a la niña y además simula ser la abuela frente a la niña pero sin explicar nada al narratario acerca de esta simulación. Es posible que al tratarse del episodio en que se desarrolla el diálogo canónico (E5), los alumnos decidan no interferirlo con comentarios complementarios. Solo en tres relatos (entre los 13 mencionados) se incluyen tales comentarios. El lobo narrador de Cristian (6º, 11 años) menciona al narratario su satisfacción y tranquilidad por “estar a punto” de comerse a Caperucita en la V2:

Vino Caperucita y tocó la puerta. **Al tener mi presa tan cerca**, pregunté: -¿Quién es? - Caperucita- contestó ella. -Pasa querida, pasa- **exclamé con mucha confianza**. Al entrar, me saludó y se acostó en la cama conmigo. Entre pregunta y pregunta murmuró: -¡Qué boca tan grande tienes! Con la boca bien abierta le contesté: -¡Es para comerte mejor!...y me la comí (E5 – V2).

El lobo narrador de Tomás (6º, 11 años) tanto en la V1 como en la V2, explicita al narratario una descalificación sobre Caperucita que deja claro lo que piensa el lobo sobre ella. Veamos cómo lo resuelve en su segunda versión:

Supuse que era la niña pero por seguridad, pregunté: -¿Quién es? -Yo, tú nieta, que vengo a traerte comida. -Pasa, la puerta está abierta- exclamé. La niña entró, se acercó **y la muy tontita me dijo**: -¡Qué nariz tan grande tienes! -Es para olerte mejor. -¡Qué orejas tan grandes tienes! -Es para oírte mejor. Y, por último, exclamó: -¡Qué boca tan grande tienes! -Es para comerte mejor...Y me la comí (E5 – V2).

Los demás relatos de la muestra (9 de 22) se reparten del siguiente modo:

-Narradores que explicitan al narratario que el lobo se pone la ropa de la abuela y se oculta pero no dicen para qué (4 de 9). Solo en dos de estos relatos el lobo -durante el diálogo canónico- simula ser la abuela de la niña comentando sus impresiones al narratario (2 relatos de 9: Carolina, 6º, 11 años – V1 y 2). Veamos cómo lo resuelve en la V2:

**Traté de imitar la voz de la pobre anciana**, preguntando quién era. -Soy Caperucita- me contestó la niña y pasó. **Yo estaba medio nervioso porque no me salía la voz** y además



la niña me preguntaba: -Abuelita ¿por qué tienes las manos tan grandes? Yo le dije que era para acariciarla mejor. -Abuelita ¿por qué tienes la boca tan grande?- me volvió a preguntar. -¡Para comerte mejor!- le dije y me la tragué. Me acosté y me dormí (E 5 – V2).

En otros dos casos (2 relatos de 9: Leonel, 6º, 11 años - V1 y 2), el lobo narrador no explicita nada al narratario acerca de la simulación ante Caperucita.

Cabe destacar que los únicos cinco relatos en que se incluyen comentarios al narratario en el diálogo canónico corresponden a las versiones de tres de los alumnos (Carolina - V1 y 2, Cristian – V2, Tomás - V1 y 2) que se encuentran en el grupo de los relatos más elaborados de la muestra (Grupo A).

-Narradores que dejan implícito al narratario que el lobo se disfraza de abuela y –al mismo tiempo- no explicitan nada al narratario acerca de la simulación con Caperucita (2 relatos de 9).

-Narradores que nada dicen sobre el disfraz y tampoco explicitan nada al narratario acerca de la simulación con Caperucita (1 relato de 9) o bien, el lobo intenta simular ser la abuela pero Caperucita lo descubre (1 relato de 9).

-Un narrador que omite toda referencia al disfraz y a la simulación del lobo. Solo se menciona que el lobo devora a la abuela y a la niña (1 relato de 9).

## I.2. Cuando cuenta Caperucita

Como en el caso en que cuenta el lobo, consideramos especialmente el engaño del Episodio 3. En torno a él establecimos una propuesta de agrupamiento de las soluciones elaboradas por los alumnos para el problema de escribir el primer encuentro de Caperucita con el lobo. Dicha propuesta de agrupamiento no puede extenderse al engaño del lobo a Caperucita en la casa de la abuela (Episodio 5) porque en tal episodio apenas se esbozan los problemas de enunciación que, en cambio, son afrontados en el Episodio 3.

Tal como fue mencionado en otros apartados, son seis los alumnos que deciden relatar la historia de *Caperucita Roja* desde la mirada y la voz de la niña. En total, contamos con doce relatos (12) desde esta focalización. Una de las alumnas de la muestra (Carolina – 5º, 10 años) en su primera versión elabora el relato desde una perspectiva amplia. Todos los demás relatos –incluida la segunda versión de Carolina- fueron producidos desde una perspectiva cercana al desarrollo de los sucesos. Se consideran para el presente análisis el conjunto de los once relatos (11) que asumen una distancia enunciativa cercana respecto

de los hechos narrados y analizaremos hacia el final de este apartado la primera versión de Carolina, como un caso singular.

### I.2.1. Caperucita engañada por el lobo en el bosque

Los fragmentos correspondientes al Episodio 3 pueden ser agrupados en los siguientes tipos de soluciones<sup>xi</sup>:

#### CAPERUCITA ENGAÑADA POR EL LOBO EN EL BOSQUE (EPISODIO 3)

Soluciones elaboradas por los alumnos	6º (11 años)	5º (10 años)	4º (9 años)
---------------------------------------	--------------	--------------	-------------

a) La narradora explicita al narratario sus sentimientos e ideas acerca del lobo y explicita en discurso directo (DD) o indirecto (DI) el diálogo con el lobo manteniéndose ingenua.	Javier (V1 y 2) DI	Carolina (V2) DD Diego (V1 y 2) DD	
--	--------------------	---------------------------------------	--

b) La narradora no explicita al narratario sus sentimientos e ideas acerca del lobo y explicita el diálogo con el lobo manteniéndose ingenua.			Brenda (V2) Noelia (V2)
---	--	--	----------------------------

c) La narradora no explicita al narratario sus sentimientos e ideas acerca del lobo y explicita el diálogo de la niña con el lobo manteniéndose ingenua. Se producen deslizamientos hacia lo que piensa el lobo.			Ayelén (V1 y 2) Brenda (V1) Noelia (V1)
--	--	--	---

## **-Análisis de fragmentos de relatos para cada tipo de solución**

Veamos en escena esas soluciones intentadas:

*Solución a:* La narradora explicita al narratario sus sentimientos e ideas acerca del lobo y explicita en discurso directo (DD) o indirecto (DI) el diálogo con el lobo manteniéndose ingenua (5 relatos de 11).

Diego (5°, 10 años) asumiendo la voz de Caperucita plantea en DD su primera impresión acerca del lobo con el que se encuentra en el bosque:

Me encontré con muchos animales especialmente con **un lobo muy bueno y amistoso** que me preguntó -¿Adónde vas hermosa niña? -A la casa de mi abuelita que queda al otro lado del bosque- le contesté. Entonces **el buen lobo me dijo** -¡Qué lindas flores! ¿por qué no juntas algunas para tu abuelita. **Me dio una gran idea** me puse a juntar flores y él se fue por el camino (E3 – V2).

Se trata de un lobo “bueno y amistoso” que aporta buenas ideas. La intensificación de las “cualidades” atribuidas al lobo profundiza la ingenuidad de Caperucita que como narradora no puede aportar información directa ni sobre las intenciones del lobo ni sobre el peligro que ella corre cerca de él.

Javier (6°, 11 años) desde la posición de Caperucita plantea en DI su interacción con el lobo en el bosque:

Me encontré con el lobo y me dijo: -¿Cómo te llamas?-, -Y yo le dijo: -Caperucita Roja-

-Me preguntó-, dónde vas y yo le dije a la casa de mi abuela. Y se fue, y yo seguí caminando y cortaba flores (E3 – V2).

A partir de este diálogo los lectores no tenemos claro hacia dónde se dirige el lobo si no le preguntó a Caperucita dónde queda la casa de su abuela. Además, el juntar flores de Caperucita no aparece como parte de la estrategia de engaño del lobo sino como una iniciativa de la niña.

*Solución c:* La narradora no explicita al narratario sus sentimientos e ideas acerca del lobo y explicita el diálogo de la niña con el lobo manteniéndose ingenua. Se producen deslizamientos hacia lo que piensa el lobo (4 relatos de 11).

La narradora de Noelia (4°, 9 años) desliza el relato ni bien el lobo hace la propuesta de los dos caminos:

[...] de repente vi un lobo. El me dijo que, adónde iba a ir yo le dije que iba a ir a la casa de mi abuelita que estaba enferma. **El lobo me dijo que vaya por el camino más corto que era ese camito** (caminito?) **y que vaya juntando florecitas para llevarle. El lobo- dijo – ja, ja, ja ella va por el camino más largo yo iré por el más corto y así me las comeré. Mientras Caperucita seguía** (E3 – V1).

Quizá este deslizamiento en el E3 ocurra por la dificultad de Caperucita como narradora de dar indicios al narratario acerca de las intenciones de lobo manteniendo -al mismo tiempo- la ingenuidad como personaje. Noelia otorga la palabra al lobo para que él mismo explicita sus intenciones y desliza el relato a partir de ese episodio.

### **-Análisis de fragmentos de relatos considerando las dos versiones de un mismo autor**

Si ahora miramos los fragmentos que corresponden a las V1 y 2 de un mismo autor, observaremos casos en donde se cambia de solución entre V1 y V2 y casos en que se mantiene la misma solución en ambas versiones.

#### *-Cuando se da un pasaje de solución entre V1 y V2:*

Noelia (4º, 9 años), a quien acabamos de citar, pasa de un tipo de solución a otro entre la V1 y la V2 (*Solución c* en la V1 a *Solución b* en la V2). Es preciso agregar además, que la evolución en la elaboración de las soluciones avanza en el mismo sentido que la elaboración de sus relatos completos (*Grupo C* en la V1 y *Grupo B* en la V2). Veamos el E3 de ambas versiones:

V1: [...] de repente vi un lobo. El me dijo que, adónde iba a ir yo le dije que iba a ir a la casa de mi abuelita que estaba enferma. **El lobo me dijo que vaya por el camino más corto que era ese camito (caminito?) y que vaya juntando florecitas para llevarle. El lobo- dijo – ja, ja, ja ella va por el camino más largo yo iré por el más corto y así me las comeré. Mientras Caperucita seguía (E3).**

V2: [...] me crucé con el lobo, él me dijo: -Adónde vas-, yo respondí –Voy a la casa de mi abuelita que está enferma-, el lobo me dijo –Tú ve por aquel camino que es más corto y júntale flores- dijo el lobo. Mientras yo seguía iba acercándome a la casa de mi a la casa de mi abuela, (E3).

La Caperucita narradora de Noelia puede omitir en la V2 el deslizamiento hacia la voz del lobo explicitando sus intenciones. De ese modo, este fragmento del relato se torna más adecuado y sugerente. La narradora deja implícito para el narratario que el consejo del lobo acerca de la conveniencia de un camino más corto esconde el engaño conocido por todos.

#### *-Cuando se mantiene la misma solución en ambas versiones:*

Analizaremos dos casos (Javier – 6º, 11 años y Ayelén – 4º, 9 años) que corresponden a los dos extremos de edad y de grados de la escolaridad considerados en el corpus.

Retomemos a Javier, ya analizado como ejemplo del tipo de *Solución a* y veamos sus dos versiones:

V1: [...] apareció un lobo y me asusté y me dijo adónde iba y le dije que iba a la casa de mi abuela y luego me dijo que juguemos una carrera y le dije que sí y él salió corriendo y yo fui despacio agarrando flores (E3).

V2: [...] cuando **apareció un lobo y me asusté**. Él me preguntó a dónde iba y le dije que a la casa de mi abuela. Luego me propuso un juego, que juguáramos una carrera a la casa de mi abuela. Acepté y él salió corriendo. **Yo le había dicho que sí porque tenía miedo, pero no quería jugar la carrera. Le dije que sí para que el lobo se fuera. Luego, fui despacio recogiendo flores** (E3).

La narradora de Javier parece intuir que suspender la carrera de la niña con el lobo en la V1 -sin explicitar razones al narratario- torna inconsistentes sus acciones. Caperucita como narradora sabe que tiene que darle ventaja al lobo para que él llegue antes que la niña a la casa de la abuela y concrete los planes previstos en la historia canónica. No obstante, sabe también que –Caperucita, en tanto personaje de la historia- no puede aceptar una carrera con el lobo y detenerse a recoger flores sin explicitar una razón que resulte verosímil. La alternativa generada por Javier es que Caperucita tuvo miedo y por eso engaña al lobo haciéndole creer que correrá una carrera cuando en realidad se detendrá a juntar flores y de ese modo, lograr que el lobo se aleje. Javier crea una opción verosímil para la historia que efectivamente dará tiempo al lobo para llevar a cabo sus planes, pero lo hace al costo de sacrificar el perfil ingenuo de Caperucita. La niña no sospecha los planes del lobo para con su abuela y para con ella pero de todos modos es astuta para liberarse de él. Cabe recordar que los dos relatos completos de Javier se mantienen en el *Grupo B*. Un caso de desfasaje en que la elaboración escrita del engaño se formula de modo más adecuado que el resto del relato.

La Caperucita de Ayelén (4º, 9 años) logra mantenerse ingenua y aparecen dificultades para elaborar un discurso verosímil para el lobo durante el diálogo que sostienen. En ambas versiones recurre a un tipo de *Solución c*:

V1: [...] justo en el bosque había un árbol que en ese árbol había un lobo y me dijo qué bonita eres y qué linda caperuza gracias y me preguntó adonde vas a la casa de mi abuelita ah dijo el lobo. **Bueno tú ve por el camino más largo si yo voy por el camino más largo** (E3).

V2: [...] justo en el bosque había un árbol que ahí estaba un lobo. -Y me dijo: -Qué bonita eres y qué linda caperuza -Gracias- Y me preguntó -¿Adónde vas? -A la casa de mi abuelita -Ah- dijo: el lobo. **-Bueno tú ve por este camino y yo iré por el corto-** (E3).

En la V1 la narradora de Ayelén no logra distinguir en la escritura que un camino tiene que ser necesariamente diferente del otro para que la historia canónica se concrete. En la V2 logra distinguir ambos caminos pero cuando otorga la voz al lobo le hace decir algo incoherente con el engaño y que denuncia sus planes. Cabe recordar que los dos relatos completos de Ayelén se ubican en el *Grupo B*. Otro caso de desfasaje en que el nivel general de ambas versiones es superior a elaboración del engaño del que es objeto Caperucita.

#### I.2.2. Caperucita engañada por el lobo en la casa de su abuela

Los relatos de la muestra ponen en evidencia diferentes soluciones para la formulación escrita del engaño sufrido por Caperucita en el Episodio 5. Ninguna de las soluciones concentra un número relevante de relatos:

-La narradora explicita sospechas al narratario acerca de la identidad de su abuela y hacia el final del diálogo canónico confirma sus sospechas (2 relatos de 11).

-La narradora explicita sospechas al narratario acerca de la identidad de su abuela pero tales sospechas no tienen consecuencias y se mantiene ingenua en su diálogo con el lobo disfrazado de abuela (2 relatos de 11).

-La narradora no explicita sospechas al narratario acerca de la identidad de su abuela y se mantiene ingenua en su diálogo con el lobo disfrazado de abuela (3 relatos de 11).

-La narradora no explicita sospechas al narratario acerca de la identidad de su abuela y se mantiene ingenua en su diálogo con el lobo disfrazado de abuela. Ahora bien, cuando el lobo está a punto de devorarla, desliza el relato hacia una focalización cero u omnisciente (1 relato de 11).

-La narradora no explicita sospechas al narratario acerca de la identidad de su abuela ni tiene necesidad de mantenerse ingenua porque el lobo abre la puerta y se la devora (1 relato de 11).

-La narradora formula el episodio completo desde una focalización cero u omnisciente (2 relatos de 11).

Los cuatro relatos que incluyen sospechas destinadas al narratario –con o sin consecuencias- acerca de la identidad de la abuela de Caperucita, corresponden a los alumnos mayores de la muestra (10 y 11 años). Además, dos relatos corresponden al *Grupo A* y los otros dos al *Grupo B*.

Los tres relatos que incurren en deslizamientos parciales o completos en el Episodio 5 corresponden a los alumnos menores de la muestra (9 años). Además, dos relatos corresponden al *Grupo C* y el otro al *Grupo B*.

Mencionamos al comienzo de este apartado que retomaríamos como caso singular la primera versión de Carolina (5°, 10 años) por ser el único relato contado desde Caperucita que incluye “alteraciones” (Genette, G.: 1972, 1998) en torno a la perspectiva asumida que por obra de tales “alteraciones” se torna amplia. Es posible que el hecho de que Caperucita esté presente en casi todos los espacios narrativos, constituya una razón para que la mayoría de relatos del corpus haya adoptado una perspectiva cercana para narrar los sucesos. Veamos cómo la primera versión de Carolina incluye indicios para el narratario sobre las sospechas personales acerca de las actitudes del lobo:

[...] me encontré con un lobo y me dijo: -Caperucita ¿A dónde vas?, Yo le dije: -Me voy a la casa de mi abuela que queda del otro lado del bosque, el lobo dijo: -Mira esas hermosos flores puedes juntar más para tu abuela, **yo muy confiada del lobo fui a juntar muchas flores**, [...] (E3 – V1).

Caperucita puede plantear que estaba muy confiada porque después de saber cómo sucedieron los hechos, insinúa al narratario que no debería haber confiado. Veamos cómo aparecen “marcas” de esta perspectiva amplia en el Episodio 5 cuyo análisis también hemos considerado para el resto de la muestra:

Cuando llegué toqué la puerta toc, toc, toc, sí quién es (**dijo el lobo**) y le dije -Soy Caperucita, **el lobo dijo** –Pasa Caperucita la puerta está abierta yo le dije: -Te traje pancitos y flores, **la noté muy rara** y le dije: -Abuelita que orejas tan grandes tienes y me dijo para oírte mejor, le dije abuelita que ojos tan grandes tienes, me dijo –para verte mejor, abuelita que boca tan grande tienes, me dijo: -¡Para comerte mejor! Y yo gritaba y corrí, **mi abuelita le había avisado a un cazador que había un lobo que me quería comer entonces el cazador fue a salvarme**, (E5 – V1).

La narradora de Carolina informa a sus lectores que está contando la historia cuando ya se ha enterado de la verdadera identidad del lobo, aunque reedite el diálogo que sostuvo –como personaje- con ese lobo disfrazado de su abuela. Además, aclara al narratario las sospechas que tenía durante el diálogo con su supuesta abuela y cuáles fueron las circunstancias en que gracias al cazador pudo salvar su vida.

## II. Cerrar el relato

Mencionábamos al iniciar el capítulo que cerrar la historia de *Caperucita Roja* es especialmente complicado. Si bien el lobo lleva adelante las acciones del relato, al final es quien sufre la acción: ¿cómo cuenta la historia si está muerto o ha estado inconciente durante una parte del relato? Si la que cuenta es Caperucita: ¿cómo contar lo que sucede mientras ella permanece en la panza del lobo hasta que es rescatada? ¿Cómo escribir el final de la historia cuando ella es devorada?

### II.1. Cuando cuenta el lobo

La mayoría de los relatos (12 de 22) evidencia una perspectiva cercana al desarrollo de los sucesos que hacia el final se transforma en amplia. Otros relatos (6 de 22) anticipan una perspectiva amplia que sostienen hasta el final. Una minoría de relatos (4 de 22) manifiesta una narración cercana al desarrollo de los acontecimientos que también sostiene hasta el final. Veamos cómo se sitúan los relatos de los diferentes alumnos:

Cierre del relato	6° (11 años)	5° (10 años)	4° (9 años)
Perspectiva cercana transformada en amplia	Carolina (V1 y 2) Douglas (V1 y 2) Juan Carlos (V1 y 2) Leonel (V1)	Gonzalo (V1)	Fernando (V1 y 2) Pablo (V1 y 2)
Perspectiva amplia	Cristian (V1 y 2) Mariana (V1 y 2) Tomás (V1 y 2)		
Perspectiva cercana	Leonel (V2) Matías (V1 y 2)	Gonzalo (V2)	

Entre los relatos que pasan de una perspectiva cercana a una amplia (12 de 22) aparecen diferentes variantes:

-El lobo narrador solo cuenta sobre sí mismo ubicado en el presente y se pierden Caperucita y su abuela (6 relatos de 12). Veamos cómo lo plantea el lobo de Carolina (6°, 11 años):



Cuando me desperté me sentí ¡muuuuuuuuu! pesado y cuando quise levantarme me caí desmayado. Ahora estoy en el zoológico por muerto de hambre (Cierre – V1 y 2).

-El lobo narrador incurre en un deslizamiento y cuenta que todos terminaron felices (3 relatos de 12). Veamos cómo lo plantea el lobo de Pablo (4º, 9 años):

Nosotros los lobos somos tan tontos y no los molesté más. Caperucita el leñador la madre y la abuela fueron felices (Cierre – V1).

-El lobo narrador abruptamente cuenta desde “el más allá” pero como nada en el relato prepara ese salto, el cambio de posición de la voz narrativa pierde efecto (2 relatos de 12). Vemos cómo lo plantea el lobo de Fernando (4º, 9 años):

De repente entró un cazado (cazador?) con un hacha y me cortó la panza y fui al otro mundo y estoy contando esta historia desde el más allá (E6 y Cierre – V2).

-El lobo se sitúa en el presente y se refiere a Caperucita y a su abuela (1 relato de 12). Es el caso del lobo de Juan Carlos (6º, 11 años):

Hoy estoy en el hospital recuperándome de la herida que el leñador me hizo para sacar a la abuela y a Caperucita. Cuando me recupere, intentaré otra vez, comérmelas (Cierre - V2).

Las formas de resolución que hemos enumerado parecen poner en evidencia que los alumnos no anticipan la dificultad de una enunciación cercana al desarrollo de los sucesos y ensayan alternativas o “soluciones de compromiso” más o menos pertinentes que abren el foco de la mirada y la posición de la voz narrativa hacia el final, de tal modo que el lobo narrador pueda seguir sosteniendo el relato.

Algunos lobos narradores pueden anticipar su destino de muerte o inconciencia y sitúan una perspectiva amplia desde el inicio del relato, que retoman nuevamente hacia el final (6 relatos de 22). Veamos el caso del lobo de Tomás (6º, 11 años) que inicia y cierra el relato situando la perspectiva desde un hospital de recuperación:

Bueno, estoy en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza. En mi vida he fracasado en todas: en los siete cabritos, en los tres chanchitos, pero el fracaso más grande fue con Caperucita Roja. Todo fue así (Presentación V2).

Como un despistado me dormí y al despertarme me encontré en la sala del hospital donde me dijeron que un cazador me había puesto rocas en la panza (Cierre – V2).

Otros lobos narradores pueden sostener el relato desde una perspectiva cercana al desarrollo de los acontecimientos y elaborar soluciones consistentes para el final (4 relatos de 22). Veamos el caso de Leonel (6º, 11 años):

Después de despertarme, me sentí pesado y con mucho hambre y no sentía ni a la niña ni a la abuela, ¿me las habrá sacado el hombre? Eso es un misterio que aún no puedo resolver (Cierre – V2).

## II.2. Cuando cuenta Caperucita

Finalizar el relato desde la perspectiva de Caperucita necesariamente supone retomar algunas de las preguntas que nos formulamos al inicio de este capítulo y de este apartado: ¿cómo contar lo que sucede mientras la niña permanece en la panza del lobo hasta que es rescatada? ¿Cómo escribir el final de la historia cuando ella es devorada?

Ya hemos analizado -apartado I.1.2- que la casi totalidad de los relatos (11 de 12) son contados desde una perspectiva cercana al desarrollo de los acontecimientos. Dada esta situación omitiremos el cuadro de distribución de perspectivas que sí incluimos para los relatos contados desde el lobo en función de una mayor distribución de soluciones, en ese caso.

Es importante señalar que ningún alumno de la muestra tomó como base de su relato la versión en que Caperucita es devorada por el lobo sin ser rescatada. Quizá los alumnos hayan advertido que si Caperucita desaparecía de escena -al ser devorada- se complicaría continuar y cerrar el relato. De todos modos, el mismo problema se presentó entre los alumnos que eligieron contar desde el lobo -que muere en manos del cazador/leñador- y ellos encontraron alternativas que no fueron concebidas en este caso. Quizá el menor número de alumnos que eligieron narrar la historia de *Caperucita Roja* desde la voz y el punto de vista de la niña (12 relatos de 36) afecte la distribución de versiones diversas que sí se presenta en el caso de los relatos contados desde el lobo (22 relatos de 36).

Desde una perspectiva cercana (11 relatos), los alumnos ensayan diferentes soluciones más o menos verosímiles para los episodios que preparan el cierre de la historia: el episodio del tránsito por la panza del lobo (E5'), el episodio del rescate de Caperucita y su abuela en manos del cazador/leñador (E6) y el cierre del relato:

-Caperucita como narradora delega en "informadores" el tránsito por la panza del lobo dado que la oscuridad no le permite a la niña -en tanto personaje- distinguir lo que sucede. Es rescatada por el cazador o leñador y el lobo sufre las inclemencias habituales (panza con piedras y/o muerte). Los demás terminan felices. El recurrir a "informadores" permite a la Caperucita narradora reconstruir lo que ella misma -en tanto personaje- no

puede distinguir en el tránsito por la panza del lobo. Al mismo tiempo, los “informadores” le permiten a la narradora que asume una perspectiva cercana no perder la conciencia y la voz narrativa después de ser devorada, ya que es preciso culminar la historia (4 relatos de 11). Es importante señalar que de los cuatro relatos 3 corresponden a segundas versiones. Diego (5º, 10 años) lo resuelve del siguiente modo:

De repe (de repente?) vi que entraba por un túnel en donde **estaba oscuro y olía muy mal**. Comencé a gritar muy fuerte **solo sentía que me movía de un lado hacia el otro**, estaba muy asustado pero de repente **escuché una voz conocida que me dijo** -Caperucita quédate tranquila que estoy a tu lado. Era mi abuelita que estaba conmigo entonces le pregunté, -¿Dónde estamos abuelita -Estamos en la panza del lobo Caperucita. Después **escuchábamos ronquidos muy fuertes y ¡un golpe!** Con mi abuelita tomamos de la mano y esperábamos solamente un milagro. Luego **vimos una luz** y una mano extendida que nos ayudó a salir de ese horrible lugar (E5' – V2).

La narradora de Diego transforma en una escena el tránsito por la panza del lobo, como un espectáculo ante los ojos del narratario. A continuación, se producen dos reposiciones: el cazador comenta cómo se dio cuenta que era necesaria su ayuda y cuál fue el destino del lobo. Caperucita –en tanto personaje- y la abuela comentan a la madre de la niña todo lo sucedido:

Era un hombre, **un cazador que nos contó que pasaba por allí y vio todo lo sucedido, él abrió la panza**. Una vez que me pasó el susto, le pregunté al cazador qué había sucedido con el lobo **Él me dijo que le llenó la panza de piedra, se la cosió y lo tiró en el bosque** (E6 – V2).

**Mi abuelita me acompañó a mi casa y le contamos todo a mi mamá**. Me dijo que nunca hable con extraños, ni confíe en cualquiera (Cierre – V2).

Veamos cómo Noelia (4º, 9 años) recurre también a “informadores” y a la reposición de lo sucedido a cargo de otros personajes, aunque nada se dice acerca del destino del lobo:

Dentro del estómago me sentía muy asustada, **estaba todo oscuro y abrí los ojos y se veía una luz** (E5' – V2). Y vi al cazador y a mi abuelita (E6 – V2) **luego me contaron lo que pasó** mientras nosotras lo invitamos a tomar un té con los pastelitos que hizo mi madre (Cierre – V2).

Noelia –a diferencia de Diego, antes analizado- recurre al sumario (“luego me contaron **lo que pasó**”) como una manera de evitar incurrir en detalles de los que ella solo puede tener noticias a través de otros personajes de la historia.

-Caperucita como narradora dice que el lobo la comió, que el cazador la salva y pone piedras en la panza del lobo. Se omite el tránsito de Caperucita por la panza del lobo

(2 relatos de 11). Ambos relatos corresponden a la primera y segunda versión de Javier (6º, 11 años). La Caperucita de Javier recurre al sumario, a la omisión de una parte de lo sucedido -cuando Caperucita estaba en estado de inconciencia- y a la reposición de información faltante gracias a sus propias averiguaciones:

**[...] y no sé quién me salvó pero estuve viva y luego averigüé quién me había salvado era el cazador** y pero lo bueno de todo es que lo llenamos de piedras en la panza del lobo (Cierre – V1).

-Caperucita como narradora cuenta que la niña como personaje pierde la conciencia, después la abuela repone lo sucedido y al final todos festejan (1 relato de 12). El único caso es la Caperucita de la segunda versión de Carolina (5º, 10 años):

**Después mi abuela me contó lo sucedido porque yo no podía recordar nada.** Ella me dijo que el lobo la quiso engañar de la misma manera y ella salió a buscar a un cazador amigo. Cuando llegaron se dieron cuenta que me había comido, el cazador agarró un hacha y le abrió la panza al lobo. **Mi abuela me sacó de la panza del lobo y me dijo que yo estaba desmayada, hasta que me hizo reaccionar** (E6' – V2).

El lobo escapó por el bosque y nosotros festejamos con una rica torta que preparó mi abuelita (Cierre – V2).

Caperucita como narradora cuenta que la niña como personaje está a punto de ser devorada, llega el cazador y la salva. El lobo muere por las piedras en la panza y los demás festejan (1 relato de 12). Es posible que este procedimiento resulte una manera de evitar el estado de inconciencia de Caperucita o su tránsito por la panza del lobo. Ayelén (4º, 9 años) recurre a esta posibilidad:

En ese momento **yo vi que abrió la boca y me atacó** (E5 – V2) **y justo llegó el cazador. Me salvó. Y el lobo no pudo comerme y el cazador le puso piedras en la panza** (E6 – V2) y el lobo se terminó muriendo y yo con mi abuelita estuvimos sanas y salvas (Cierre – V2).

Al intentar evitar algunas restricciones derivadas de la voz y punto de vista elegidos, Ayelén incurre en un deslizamiento al plantear que el cazador le puso piedras en la panza al lobo. Dado que éste no llegó a comer a Caperucita, no se entiende por qué el cazador le abriría la panza y la llenaría de piedras.

-El tránsito por la panza del lobo se omite ya sea porque el relato culmina como la historia canónica al deslizarse el punto de vista desde la propuesta de los dos caminos (2 relatos de 11) o bien porque ocurren deslizamientos en los episodios en que sucedería el estado de inconciencia de Caperucita al ser devorada por el lobo (1 relato de 11). Es

importante señalar que los tres relatos corresponden a primeras versiones. Veamos el caso de Ayelén (4º, 9 años):

[...] y qué boca tan grande que tienes abuelita para comerte mejor pero el lobo se comió a mi abuelita y a mí también (E5) **pero en ese momento llegó el cazador y le cortó la panza** y nos salvó a mí y a mi abuelita también. Pero el cazador le puso piedra en la panza (E6) y el lobo se terminó muriendo y yo con mi abuelita estuvimos sanas y salvas (Cierre – V1).

Dado que Caperucita ha sido devorada no se entiende cómo sabe que llegó el cazador y le cortó la panza al lobo para salvar a las dos mujeres. Como hemos analizado en otros casos, es posible que la dificultad para evaluar lo que es necesario silenciar desde la voz y el punto de vista elegidos, genere deslizamientos.

Hemos transitado el análisis de diferentes soluciones a los problemas discursivos que enfrentan los alumnos al reformular la historia de *Caperucita Roja* desde la voz narrativa y la perspectiva adoptada por cada uno de ellos. Uno de los desafíos que todos los narradores parecen atravesar –con mayor o menor éxito– y más allá de las particularidades de la historia de referencia, es la articulación entre el plano de la narración o enunciación y el plano de la historia. Los deslizamientos del punto de vista y sus ajustes, la aparición de “informadores” y “alteraciones” en la perspectiva, la alternancia entre discurso directo y discurso indirecto para articular la voz del narrador y de los personajes, la alternancia entre la mayor y la menor distancia enunciativa que aportan los sumarios y las escenas como fenómenos de duración temporal son algunos de los indicadores que van poniendo en evidencia el esfuerzo de los alumnos por resolver la articulación entre los planos mencionados.

## NOTAS

<sup>1</sup>En este apartado no se incluyen consideraciones acerca de la posible narración desde la madre o la abuela de Caperucita dado que ninguno de los alumnos eligió esa focalización narrativa. Tampoco se formulan las dificultades que supone una narración desde el leñador (2 relatos correspondientes a un alumno) dado que en este capítulo solo se abordarán las soluciones a los desafíos planteados en los relatos focalizados desde el lobo y desde Caperucita.

<sup>1</sup> Esta clasificación no deriva automáticamente de la clasificación de los relatos completos en Grupos A, B o C tal como se indicará cuando sea pertinente.

<sup>1</sup> Como lo señalamos antes, esta clasificación no deriva automáticamente de la clasificación de los relatos completos en Grupos A, B o C tal como se indicará cuando sea pertinente.

## CAPÍTULO 5

### **ANÁLISIS DE RELATOS COMPLETOS DE *HANSEL Y GRETEL***

Tal como lo anunciamos en el Capítulo 3, también el propósito de este capítulo es problematizar la primera agrupación de los relatos que planteamos en el Capítulo 2 -sobre la base de las consignas de la tarea requerida a los alumnos- y considerar la pertinencia de una nueva mirada de los relatos en función de las posibilidades de los alumnos de articular el plano de la enunciación y el plano de la historia. Para evaluar la pertinencia de esta mirada renovada consideramos indispensable un análisis exhaustivo de relatos completos en base a los parámetros caracterizados en el Capítulo 2. No resulta evidente la forma como se vinculan mutuamente estos parámetros en relatos de alumnos que enfrentan desafíos discursivos específicos: por un lado, la adecuación a los rasgos característicos de la historia canónica de referencia (en este caso, *Hansel y Gretel*) y por otro lado, las condiciones didácticas del proyecto desarrollado.

En este apartado se incluye el análisis integral de las dos versiones de dos alumnos de la muestra que centraron sus relatos en la historia de *Hansel y Gretel*. Uno de ellos relatando sus versiones desde el punto de vista y la voz narrativa de Gretel y el otro, desde Hansel. Los cuatro relatos ponen en evidencia diferentes niveles de elaboración. El propósito de este contraste es caracterizar los desafíos discursivos que enfrentan los alumnos y sus intentos de resolución.

#### **I. Lara cuenta desde Gretel**

¿Por qué elegimos analizar las dos versiones de Lara?

*La narradora de Lara enfrenta con reformulaciones inteligentes la caracterización de Hansel y de Gretel desde la distribución de responsabilidades frente a la acción (y no solo desde los calificativos o la diversidad de denominaciones), la formulación escrita del pasaje de “la anciana” a “la vieja bruja”, la explicitación al narratorio acerca de sentimientos disímiles de Gretel hacia su padre y la madrastra y la caracterización de un padre ambiguo.*

Se transcriben a continuación las dos versiones de Lara de 5º (10 años). La primera versión se mantiene en los márgenes del *Grupo B* mientras la segunda ya pone en evidencia indicios del *Grupo A*. Veamos las variaciones entre las versiones a través de los problemas a los que la alumna se enfrenta:

Primera versión	Segunda versión

Presentación	
En una noche	Una noche
<p>Episodio 1: Los padres conversan acerca de la escasez (Variante a: Los padres deciden abandonar a los niños en el bosque – Variante b: Los niños escuchan la conversación y deciden irse por su cuenta).</p>	
<p>con mi hermano Hansel escuchamos que mi papá y mi madrastra estaban charlando de cómo podían solucionar la pobreza, hasta que escuchamos a nuestra madrastra decir: -Mañana por la tarde vamos a abandonar a los niños, cuando vayamos a buscar leña.- Yo estaba desesperada y mi hermano trataba de tranquilizarme.</p>	<p>con mi hermano Hansel, escuchamos que mi papá y mi madrastra estaban charlando de cómo podían solucionar la pobreza. Nuestra madrastra decía: -Mañana por la tarde abandonaremos a los niños cuando vayamos a buscar leña. Estaba desesperada y Hansel trataba de tranquilizarme.</p>
<p>Episodio 2: Hansel planea tomar guijarros o piedras plateadas para marcar el camino de regreso. Parten hacia el bosque padre/s e hijos.</p>	
<p>No sabíamos qué hacer hasta que mi hermano pensó en ir a buscar piedras brillantes que había en el patio, para que cuando nos abandonaran las piedras brillen y podamos regresar a casa.</p> <p>A la tarde siguiente nuestro padre nos llamó para recoger leña. Nosotros fuimos atrás de mi padre y mi madrastra mientras mi hermano iba tirando las piedras.</p>	<p>No sabíamos qué hacer, hasta que mi hermano pensó en ir a buscar piedras brillantes que se encontraban en el patio, para que cuando nos dejaran, el brillo de las piedras nos indicaran el regreso a casa.</p> <p>A la tarde siguiente, nuestro padre nos llamó para buscar leña, nosotros fuimos detrás de él y de nuestra madrastra, mientras que mi hermano iba tirando las piedritas.</p>

<p>Episodio 3: Todos buscan leña, los niños son abandonados y buscan el camino de regreso siguiendo los guijarros o las piedras plateadas.</p>	
<p>Llegamos llegamos a un lugar donde nunca habíamos ido nuestro padre nos dijo -Quédense aquí que vamos a recoger leña y luego los pasaremos a buscar.-</p> <p>Yo empecé a llorar muy desesperadamente, mi hermano no sabía qué hacer si tratar de tranquilizarme o regresar a casa pronto. Luego de que mi hermano logró tranquilizarme Hansel me dijo -Sigamos las piedras y luego encontraremos el regreso a casa.- Por suerte encontramos el camino a la casa.</p>	<p>Llegamos a un lugar desconocido y nuestro padre nos dijo: -Quédense aquí porque vamos a recoger leña y luego pasaremos a buscarlos. Yo empecé a llorar desesperada, mi hermano no sabía que hacer, si tratar de tranquilizarme o regresar a casa pronto. Luego de que mi hermano logró tranquilizarme me dijo: -Sigamos las piedras para volver a casa.</p>
<p>Episodio 4: Los padres reciben a los niños y les comunican que volverán al bosque al día siguiente. Todos parten hacia el bosque nuevamente en busca de leña y los niños toman trozos de pan para marcar el camino de regreso.</p>	
<p>Nuestro padre no sabía qué decirnos -Hansel, Gretel, qué hacen aquí -Nuestra madrastra, muy furiosa nos dijo: -Váyanse a dormir rápidamente. – A la noche volvieron a escuchar una conversación, nuestra madrastra le decía a papá -Mañana los llevaremos más lejos, donde nunca puedan regresar.- A la mañana siguiente la madrastra nos dio un pedazo de pan a cada uno y nosotros lo guardamos para saber el camino a casa.</p>	<p>Cuando llegamos, nuestro padre no sabía qué decirnos. -¡Hansel!, ¡Gretel!, ¿qué hacen aquí? Nuestra madrastra, muy furiosa nos dijo: -¡Vayan a dormir rápidamente! Esa noche volvimos a escuchar otra conversación. Nuestra madrastra le decía a mi papá: -Mañana los llevaremos más lejos, desde dónde nunca puedan regresar.</p>



	<p>A la mañana siguiente, ella nos dio un pedazo de pan a cada uno y nosotros lo guardamos.</p>
<p>Episodio 5: Los niños son abandonados en el bosque por segunda vez y no pueden regresar porque los pájaros comen las migas de pan.</p>	
<p>Mi hermano iba tirando unas pequeñas migas de pan hasta que mi madrastra nos dijo -Quédense aquí que luego los pasaremos a buscar.- Cuando íbamos regreso a casa vimos un pequeños pajaritos que se iban comiendo nuestra única solución.</p> <p>En ese momento yo empecé a llorar como nunca había llorado yo muy desesperada le dije a mi hermano: -Hansel ya nunca volveremos a ver a papá y a nuestra maldita madrastra que nos decidió abandonar.- Hansel me convenció de seguir el bosque y buscar refugiarnos en algún lugar.</p> <p>El tiempo iba pasando y la noche se acercaba y no encontrábamos algún lugar para pasar la noche.</p>	<p>Mi hermano iba tirando unas pequeñas migas de pan, para saber después el camino a casa, hasta que mi madrastra nos dijo: -Quédense aquí que luego los pasaremos a buscar.</p> <p>Cuando íbamos camino a casa, vimos que unos pequeños pajaritos se estaban comiendo nuestra única solución. En ese momento empecé a llorar como nunca había llorado y muy desesperada le dije a mi hermano: -Hansel, ya nunca volveremos a ver a papá por culpa de nuestra maldita madrastra. Hansel me convenció de seguir en el bosque y buscar un lugar para refugiarnos.</p>
<p>Episodio 6: Los niños encuentran la casa de dulces y son hospedados por una anciana.</p>	
<p>Hasta que al anochecer yo y mi hermano nos estábamos muriendo de hambre y en un momento mi hermano</p>	<p>Era el anochecer, mi hermano y yo nos estábamos muriendo de hambre y en un momento, mi hermano descubrió una casita</p>

<p>descubrió una casita con chocolate, galletitas, etc. Fuimos rápidamente a comer la casa de dulces. Hasta que se escuchó una voz de una anciana que nos decía: - Quiénes se están comiendo mi casita de dulces.-</p> <p>De pronto vimos salir a una viejecita que salía de la puerta de dulces y nos dijo</p> <p>-Pequeños niños si tienen tanta hambre ¿por qué no pasan la noche aquí y luego les daré de comer?- Nosotros aceptamos rápidamente.</p> <p>Cuando entramos la mesa estaba llena de cosas deliciosas.</p> <p>Esa fue una de las noche más lindas nos acostamos re llenos a pesar de que no teníamos a papá.</p>	<p>de chocolate y galletitas. Fuimos rápidamente a comer la casa de dulces hasta que escuchamos la voz de una anciana que nos decía: -¿Quién se está comiendo mi casita de dulces? De repente vimos salir a una viejita que se asomaba por la puerta y nos dijo: -Pequeños niños si tienen tanto hambre ¿por qué no pasan la noche aquí?, yo les daré de comer. Nosotros aceptamos rápidamente. Cuando entramos la mesa estaba llena de dulces. Esa fue una de las noches más lindas de nuestras vidas. Nos acostamos satisfechos de tanto comer.</p>
<p>Episodio 7: La anciana se muestra como una bruja que quiere comer a Hansel y hace trabajar a Gretel.</p>	
<p>A la mañana siguiente encontré a mi hermano Hansel encerrado en una jaula.</p> <p>Yo empecé a llorar por mi hermano y le dije -Hansel ¿qué haces aquí? ¿quién te encerró aquí?- -Me encerró la vieja bruja, ten cuidado que esa anciana es capaz de matarnos-</p> <p>La vieja bruja me llamó gritando – Oye pequeña niña haz los trabajos domésticos de la casa- Yo veía que le daba</p>	<p>A la mañana, siguiente encontré a mi hermano encerrado en una jaula. Yo empecé a llorar y le dije: -Hansel ¿qué haces aquí? -Me encerró la vieja bruja, ten cuidado, esa anciana es capaz de matarnos. La bruja me llamó gritando: – ¡Oye, pequeña niña, haz los trabajos de la casa! Yo veía que le daba de comer a Hansel, para luego alimentarse de él. Todos los días le pedía a mi hermano que le mostrara el dedo gordo para ver si había</p>

<p>de comer a mi hermano para que luego se lo pueda comer.</p> <p>Todos los días la bruja le pedía a mi hermano que le muestre el dedo gordo para ver si engordó.</p> <p>Mi hermano con su gran inteligencia le mostraba una pata de pollo.</p> <p>Hasta que un día decidió comérselo igual flaco o gordo.</p>	<p>engordado. Mi hermano con su gran inteligencia le mostraba una pata de pollo, hasta que un día la bruja decidió comérselo, gordo o flaco.</p>
<p>Episodio 8: La bruja le pide a Gretel que encienda el horno para cocinar a Hansel. Gretel finge no saber hacerlo y cuando la bruja se acerca, la empuja dentro del horno y libera a Hansel. Los chicos toman joyas o dinero de la casa de la bruja.</p>	
<p>La bruja me ordenó prender el horno para comer a mi hermano.</p> <p>Yo no podía prender el horno la bruja me retó diciéndome que era una infeliz con sus gritos me dijo –Mira niña así se prende el horno- Esa era la oportunidad más grande y y la empujé y se quemó el humo negro salía por todos lados. Saqué a mi hermano llorando de emoción hasta que le dije mi hermano que tenía ganas de volver a ver a papá y en cofre encontramos oro.</p>	<p>La bruja me ordenó prender el horno para cocinar a mi hermano. Yo no podía prenderlo. La bruja me retó diciéndome que era una infeliz. Gritando me dijo: –¡Mira niña, así se prende el horno!. Esa era la oportunidad más grande, la empujé y se quemó. El humo negro salía por todos lados, saqué a mi hermano llorando de emoción. Le dije que tenía ganas de ver a nuestro padre.</p> <p>Antes de salir de la casa, en un cofre encontramos oro.</p>
<p>Episodio 9: Hansel y Gretel huyen por el bosque buscando el camino de regreso a su casa.</p>	
<p>Por suerte encontramos el regreso a casa.</p>	<p>Por suerte encontramos el regreso a casa.</p>

Cierre: Los niños se reencuentran con su padre y la madrastra ha muerto o desaparecido.	
yo me puse a llorar de emoción al ver a mi papá le mostramos las joyas de oro, nuestra madrastra había muerto y fuimos muy felices.	Yo me puse a llorar de la emoción, al ver a mi papá. Le mostramos el oro, papá nos contó que nuestra madrastra había muerto. Con el oro nunca más volvimos a pasar hambre. Con el paso del tiempo descubrimos que nuestra madrastra había sido la bruja.

Gretel atraviesa la mayoría de los episodios de la historia y es protagonista o testigo de casi todos los hechos que suceden. Esta circunstancia –como ya lo hemos aclarado en la Introducción (apartado I.5.2.)- quizá contribuye a la preservación de la focalización elegida. Ya hemos analizado cuán frecuentes son los deslizamientos del punto de vista en relatos como los de *Caperucita Roja*, historia en la cual los personajes alternan su presencia en diferentes episodios.

Lara –como la mayoría de los chicos- ubica la voz narrativa desde una distancia cercana aunque situándola en una posición ulterior al desarrollo de los sucesos como todos los relatos del corpus. Al final del relato en su V2, Gretel como narradora comenta:

**Con el paso del tiempo** descubrimos que nuestra madrastra había sido la bruja (Cierre V2).

La expresión: “con el paso del tiempo”, señala la ulterioridad de la narración respecto del desarrollo de los acontecimientos. Esta expresión aporta precisión al inicio indeterminado del relato: “En una noche” en la V1 y “una noche” en la V2.

Quizá como consecuencia de esta posición ulterior Gretel –como narradora- cuenta con cierta tranquilidad su abatimiento ante las circunstancias (dado que la formulación escrita del siguiente fragmento para ambas versiones es similar, transcribimos la V2):

**Yo empecé a llorar desesperada, mi hermano no sabía que hacer, si tratar de tranquilizarme o regresar a casa pronto. Luego de que mi hermano logró tranquilizarme** me dijo: -Sigamos las piedras para volver a casa. (E3 – V2).

Los sucesos son narrados desde una distancia cercana pero con la distensión de quien cuenta los hechos cuando ya han culminado. Cuando una emoción intensa -que sucede a los actores de la historia- se narra con cierta distensión es que ha ocurrido cierto tiempo entre los hechos acaecidos y su relato. Esto afecta la forma como se comunican al narratario las emociones involucradas.

Al tratarse de una historia que sucede en varios días y en diferentes momentos de un mismo día se generan condiciones para que el relato incluya una profusa variedad de marcadores temporales. Algunos se distribuyen de modo diverso entre las dos versiones:

-El tiempo del primer regreso a la casa:

V1: -Sigamos las piedras y **luego encontraremos el regreso a casa.**- Por suerte encontramos el camino a la casa (E3). Nuestro padre no sabía qué decirnos (E4).

V2: -Sigamos las piedras para volver a casa (E3 – V2). **Cuando llegamos**, nuestro padre no sabía qué decirnos (E4 – V2).

Al señalar el primer regreso a la casa en la V1, Hansel advierte que se necesitará tiempo para llegar hasta ella. Tal advertencia se omite en la V2 en tanto se elimina esa referencia del discurso directo. La información temporal se mantiene para el narratario con variaciones. Queda implícito el tiempo que se necesitó para llegar y lo que se puntualiza es el tiempo de llegada: "Cuando llegamos". Tal expresión –al mismo tiempo- señala en la V2 el momento del reencuentro de los chicos con el padre y la madrastra que no se incluye en la V1.

-El tiempo para señalar la angustia por el abandono y el miedo a la noche que se acerca:

V1: Hansel me convenció de seguir el bosque y buscar refugiarnos en algún lugar. **El tiempo iba pasando y la noche se acercaba y no encontrábamos algún lugar para pasar la noche** (E5).

V2: Hansel me convenció de seguir en el bosque y buscar un lugar para refugiarnos (E5).

La expresión temporal que señala la angustia y el miedo con tanta precisión en la V1, lamentablemente se omite en la V2.

Gretel -como narradora- enlaza la caracterización de la propia voz y de los demás actores con las referencias al narratario a quien destina el relato. Un aspecto interesante de los relatos de Lara, es cómo Gretel logra caracterizarse a sí misma y a su hermano distribuyendo las responsabilidades de la acción. Hansel –en ambas versiones- elabora planes y toma la iniciativa en la mayoría de las circunstancias: piensa en buscar piedras brillantes para utilizarlas como rastros para regresar a la casa, las tira mientras caminan hacia el bosque, tranquiliza a su hermana en la casa y en el bosque, decide cuál es el

momento para regresar orientándose por las piedras, tira migas de pan para marcar -en una nueva ocasión- el rastro de regreso a la casa, convence a Gretel de seguir en el bosque y buscar un refugio, descubre la casa de dulces, advierte a su hermana sobre el peligro de la anciana, engaña a la anciana mostrándole un hueso de pollo en vez de su dedo. Gretel solo realiza las acciones que se le ordenan (limpiar la casa de la anciana del bosque y encender el horno) o las que representan una ocasión privilegiada favorecida por las circunstancias (empujar a la bruja en el horno una vez encendido y liberar a su hermano). Esta distribución de responsabilidades ante la acción se complementa con una Gretel que llora a través de todo el relato, tanto de angustia como de alegría y un Hansel que nunca se desborda. Más que recurrir a denominaciones alternativas para los personajes y posibles calificativos, la caracterización de Hansel y Gretel se realiza a través de esta desigual distribución de las iniciativas en el relato y de sus actitudes sistemáticas. Esto parece ser así aún cuando en los relatos de Lara que estamos analizando, Gretel asume en numerosas ocasiones la voz narrativa como un “nosotros” involucrando a Hansel en las acciones desarrolladas o padecidas y en estados internos compartidos, que representan la mayoría en esta historia. Veamos fragmentos del E6 de la V2, (similar en su formulación a la V1):

[...] nos **estábamos muriendo** de hambre [...] **Fuimos** rápidamente a comer la casa de dulces hasta que **escuchamos** la voz de una anciana que **nos decía** [...] De repente **vimos salir** a una viejita que se asomaba por la puerta y **nos dijo** [...] **Nosotros aceptamos** rápidamente. Cuando **entramos** la mesa estaba llena de dulces. Esa fue una de las noches más lindas de **nuestras vidas. Nos acostamos** satisfechos de tanto comer (E6 – V2).

Una voz narrativa asumida “en bloque” desde Gretel –integrando constantemente a Hansel- se desdobra cuando se trata de poner en evidencia los rasgos de personalidad de la voz asumida y los atribuidos a Hansel, como hemos analizado. No obstante, tales caracterizaciones ya están explicitadas en la historia canónica. Quizás ésta sea una de las razones por las cuales los relatos vinculados con *Hansel y Gretel* aparecen tan modalizados en la mayoría de los que integran el corpus.

La narradora de Lara considera otro aspecto relevante de la modalización de su relato: las caracterizaciones contrastantes del padre y de la madrastra de los protagonistas y sus reacciones. En ambas versiones, Hansel y Gretel escuchan conversar al padre y a la madrastra sobre la pobreza, pero Gretel –como narradora- delega en la madrastra la explicitación del probable abandono (dado que la formulación escrita de este fragmento para ambas versiones es similar, transcribimos la V2):

[...] con mi hermano Hansel, escuchamos que mi papá y mi madrastra estaban charlando de cómo podían solucionar la pobreza. **Nuestra madrastra decía:** -Mañana por la tarde abandonaremos a los niños cuando vayamos a buscar leña (E1 – V2).

Luego, el padre y la madrastra los llevan al bosque, los abandonan y los hermanos guiándose por las piedras luminosas, regresan al hogar. En ese caso, la voz narrativa de Gretel hace reaccionar de modo diverso a ambos adultos: elabora una actitud condenatoria de la madrastra hacia los niños y de desconcierto del padre hacia ellos:

Cuando llegamos, **nuestro padre no sabía qué decirnos.** -¡Hansel!, ¡Gretel!, ¿qué hacen aquí? **Nuestra madrastra, muy furiosa nos dijo:** -¡Vayan a dormir rápidamente! Esa noche volvimos a escuchar otra conversación. Nuestra madrastra le decía a mi papá: -Mañana los llevaremos más lejos, desde dónde nunca puedan regresar (E4 – V2).

Nuevamente, la explicitación del segundo intento de abandono queda a cargo de la madrastra. Incluso, después del segundo abandono -que tanto el padre de los niños como la madrastra efectivizan- Gretel plantea que extraña a su padre y condena solo a la madrastra por esta separación forzosa. Esta intención se resuelve de manera desigual entre la primera y la segunda versión:

-V1: En ese momento yo empecé a llorar como nunca había llorado y muy desesperada le dije a mi hermano: -Hansel **ya nunca volveremos a ver a papá y a nuestra maldita madrastra que nos decidió abandonar.**- (E5).

-V2: En ese momento empecé a llorar como nunca había llorado y muy desesperada le dije a mi hermano: -Hansel, **ya nunca volveremos a ver a papá por culpa de nuestra maldita madrastra** (E5).

En la primera versión, la añoranza queda extendida también a la madrastra -a quien se atribuye la instigación al abandono- a través de una defectuosa construcción sintáctica: “nos decidió abandonar” en lugar de: “decidida a abandonarnos” o “se decidió a abandonarnos”. En la segunda versión, Gretel puede distinguir la emoción de añoranza hacia el padre y la condena hacia la madrastra a través de una formulación sintáctica adecuada.

Por un lado, parece un desafío discursivo lograr una caracterización ambigua -al menos de uno de los personajes, el padre- en relatos que se caracterizan por configurar rasgos arquetípicos y antagónicos para sus protagonistas. Se trata de un padre dominado por la madrastra, un padre que se desconcierta ante el regreso de sus hijos (“Cuando llegamos, nuestro padre no sabía qué decirnos. -¡Hansel!, ¡Gretel!, ¿qué hacen aquí?”). Esta expresión ambigua del padre podría dar lugar a dos interpretaciones diferentes: gratificación ante el reencuentro con sus hijos ya que pudo haber ejecutado el abandono bajo la presión

de su mujer o perplejidad ante el fracaso de su estrategia de abandono. Por otro lado, también parece representar un desafío para la narradora de Lara el atribuir sentimientos disímiles a un par de personajes –padre y madrastra- que actúan en bloque a lo largo del relato.

Otra cuestión ligada a la modalización de la voz es la caracterización que se da de la anciana de la casa de dulces a medida que avanza el relato. La anciana es anunciada, en ambas versiones, como una voz que interroga (transcribimos solo el E6 de la V2 porque la formulación escrita es similar en la V1):

V2: hasta que **escuchamos la voz de una anciana** que nos decía: -¿Quién se está comiendo mi casita de dulces? De repente vimos salir a **una viejita** que se asomaba por la puerta y nos dijo: -Pequeños niños si tienen tanto hambre ¿por qué no pasan la noche aquí?, yo les daré de comer. Nosotros aceptamos rápidamente. Cuando entramos la mesa estaba llena de dulces. Esa fue una de las noches más lindas de nuestras vidas. Nos acostamos satisfechos de tanto comer (E6 – V2).

En este episodio vemos que la “anciana” se transforma en “viejita” apenas aparece en escena y mantiene un trato amable con los niños. Veamos lo que ocurre en los episodios siguientes en ambas versiones:

V1: A la mañana siguiente encontré a mi hermano Hansel encerrado en una jaula. Yo empecé a llorar por mi hermano y le dije -Hansel ¿qué haces aquí? ¿quién te encerró aquí?- -Me encerró **la vieja bruja**, ten cuidado que **esa anciana** es capaz de matarnos.- **La vieja bruja me llamó gritando**

–Oye pequeña niña haz los trabajos domésticos de la casa- [...] Todos los días **la bruja** le pedía a mi hermano que le muestre el dedo gordo para ver si engordó [...] (E7).

**La bruja me ordenó** prender el horno para comer a mi hermano. Yo no podía prender el horno **la bruja me retó diciéndome que era una infeliz con sus gritos me dijo** –Mira niña así se prende el horno- (E8).

V2: A la mañana siguiente encontré a mi hermano Hansel encerrado en una jaula. Yo empecé a llorar y le dije -Hansel ¿qué haces aquí? -Me encerró **la vieja bruja**, ten cuidado, **esa anciana** es capaz de matarnos. **La bruja me llamó gritando** –Oye pequeña niña haz los trabajos de la casa- [...] Todos los días le pedía a mi hermano que le mostrara el dedo gordo para ver si había engordado [...] (E7).

**La bruja me ordenó** prender el horno para cocinar a mi hermano. Yo no podía prenderlo. **La bruja me retó diciéndome que era una infeliz. Gritando me dijo** – ¡Mira niña así se prende el horno! (E8).



Desde el momento en que Hansel está encerrado en la jaula, la “anciana” o “viejita” se transforma en “vieja bruja” o “bruja” en ambas versiones. Otro componente que la narradora suma a la caracterización de la bruja es el reemplazo del trato amable inicial de la anciana por los gritos, las órdenes y los insultos a medida que avanza el relato.

Además, la narradora de Lara en la V2 suprime algunas precisiones innecesarias. En la expresión: “Yo empecé a llorar por mi hermano”, elimina “por mi hermano” quizá porque está claro que irrumpe en llanto ante el apresamiento de Hansel y resulta redundante aclararlo. En la expresión que sigue, omite: “Quién te encerró aquí” quizá porque en la respuesta de Hansel ya está contenida esa información y resulta redundante reiterarlo en la pregunta. También omite “domésticos” de la expresión “trabajos domésticos de la casa”, quizá porque la narradora sabe que no es un léxico apropiado en los cuentos tradicionales. Omite “la bruja” en la expresión: “Todos los días la bruja le pedía a mi hermano [...]” quizá porque de todos modos se comprende de quién se está hablando. También la narradora sustituye en la V2 algunas expresiones. En: “La bruja me ordenó prender el horno para comer a mi hermano” cambia “comer” por “cocinar” que es más preciso. En la expresión: “Y no podía prender el horno”. Sustituye “el horno” por su versión pronominal: “Yo no podía **prenderlo**”.

A lo largo de los episodios en que se elabora la transformación de la “anciana” en “bruja” (E6, 7 y 8), la narradora de Lara explicita al narratario dicha transformación a través de un cambio de denominación en el discurso de Hansel (dado que ambas versiones son similares solo se transcriben fragmentos de la V2): “-Hansel ¿qué haces aquí? -Me encerró **la vieja bruja**, ten cuidado, **esa anciana** es capaz de matarnos” (E7 – V2). También se explicitan al narratario los planes de preservación de Hansel que se ocultan a “la vieja bruja”:

Todos los días le pedía a mi hermano que le mostrara el dedo gordo para ver si había engordado. **Mi hermano con su gran inteligencia le mostraba una pata de pollo**, hasta que un día la bruja decidió comérselo, gordo o flaco (E7 – V2).

En torno a los planes de preservación de los hermanos, el gesto de Gretel de empujar a “la vieja bruja” al horno no es el resultado de un plan sino de una ocasión imprevista:

La bruja me ordenó prender el horno para cocinar a mi hermano. Yo no podía prenderlo. La bruja me retó diciéndome que era una infeliz. Gritando me dijo: –¡Mira niña, así se prende el horno! **Esa era la oportunidad más grande, la empujé y se quemó** (E8 – V2).

En el cierre de la V2, la narradora de Lara incluye para el narratario un comentario acerca del vínculo de identidad entre “la vieja bruja” del bosque y la madrastra:

Con el paso del tiempo **descubrimos que nuestra madrastra había sido la bruja** (Cierre V2).

El espacio desde el plano de la enunciación no aparece con la misma precisión que la dimensión temporal ulterior del relato ya analizada. La elaboración del espacio de la

historia que Lara delega en Gretel se articula sin mayores variantes entre las dos versiones, razón por la cual solo transcribiremos fragmentos de la V2. El exterior alterna su condición de espacio amenazante y liberador de modo sucesivo. En un comienzo, el bosque es el lugar amenazante del que habla la madrastra al anunciar que los hermanos serán abandonados y en el que se hace efectivo el abandono:

Mañana por la tarde abandonaremos a los niños cuando vayamos a buscar leña (E1 –V2). A la tarde siguiente, nuestro padre nos llamó para buscar leña, nosotros fuimos detrás de él y de nuestra madrastra, (E2) – V2). **Llegamos a un lugar desconocido** y nuestro padre nos dijo: **-Quédense aquí porque vamos a recoger leña y luego pasaremos a buscarlos.** Yo empecé a llorar desesperada, mi hermano no sabía que hacer, si tratar de tranquilizarme o regresar a casa pronto (E3) – V2). Nuestra madrastra le decía a mi papá: **-Mañana los llevaremos más lejos, desde dónde nunca puedan regresar** (E3 – V2). Mi hermano iba tirando unas pequeñas migas de pan, para saber después el camino a casa, hasta que mi madrastra nos dijo: **-Quédense aquí que luego los pasaremos a buscar** (E5 – V2).

Cada una de las salidas al bosque supone el recorrido de una distancia mayor respecto del hogar que no aparece como amenazante en el relato de Gretel a pesar de la presencia de la madrastra. Por el contrario, es el lugar al que los hermanos ansían regresar. En la primera ocasión, los hermanos reconstruyen el espacio recorrido gracias al rastro elaborado por Hansel con las piedras que brillan en la oscuridad y en la segunda ocasión, ese rastro se pierde:

**Cuando íbamos camino a casa,** vimos que unos pequeños pajaritos se estaban comiendo nuestra única solución (E5 – V2).

Inmediatamente, ese mismo bosque será un espacio propicio para la búsqueda de un refugio, razón por la cual los hermanos encuentran la casa de dulces. Después, el mismo espacio del bosque será el lugar en donde Hansel y Gretel reencuentren el camino a casa para regresar definitivamente. La significación del interior de la casa de dulces también varía en forma sucesiva: en un comienzo es un lugar de provisión de alimentos y cobijo y rápidamente se transforma en un lugar de encierro forzado. La caracterización de estos espacios ya está pautada en la historia canónica y lo que valoramos en el caso de Lara -en la voz de Gretel- es su reformulación desde la voz y el punto de vista escogido.

Con respecto a las reformulaciones necesarias de las acciones -entre la versión canónica de la historia y una nueva versión contada desde el punto de vista y la voz narrativa de Gretel- aparece una cuestión a destacar: la necesidad de anticipar un bloque de texto -la aparición del pan- para que otro episodio pueda desarrollarse -la utilización

de sus migas como rastros para el regreso al hogar- . Veamos cómo aparece en ambas versiones:

V1: A la mañana siguiente **la madrastra nos dio un pedazo de pan a cada uno y nosotros lo guardamos para saber el camino a casa** (E4).

Mi hermano iba tirando unas pequeñas migas de pan hasta que mi madrastra nos dijo -Quédense aquí que luego los pasaremos a buscar.- Cuando íbamos regreso a casa vimos un pequeños pajaritos que se iban comiendo nuestra única solución (E5).

V2: A la mañana siguiente, **ella nos dio un pedazo de pan a cada uno y nosotros lo guardamos** (E4).

Mi hermano iba tirando unas pequeñas migas de pan, para saber después el camino a casa, hasta que mi madrastra nos dijo: -Quédense aquí que luego los pasaremos a buscar.

Cuando íbamos camino a casa, vimos que unos pequeños pajaritos se estaban comiendo nuestra única solución (E5).

En ambos casos, podría resultar un tanto contradictorio que una amenaza de abandono fuera acompañada de cierta provisión de alimentos. No obstante, la provisión del pan parece resolver para la narradora de Lara, el tema de cómo Hansel y Gretel se encuentran con él para utilizar sus migas como rastros para el regreso. Al mismo tiempo, en la V1 se anticipan demasiado las ventajas de su existencia (“nosotros lo guardamos **para saber el camino a casa**”), que quedan más sugerentes en la V2, al eliminar el fragmento resaltado. Es notable el esfuerzo de articulación entre el plano de la historia y el plano de la enunciación. En este caso, se anticipan al narratario, elementos del relato que anuncian y hacen posible el desarrollo de ciertos acontecimientos de la trama vinculados con ellos. Es interesante destacar la expresión metafórica utilizada por la narradora para referirse a la desaparición de las migas de pan como rastro para el segundo intento de regreso al hogar:

Cuando íbamos camino a casa, vimos que unos pequeños pajaritos se estaban comiendo **nuestra única solución** (E5 – V2).

## II. Ángel cuenta desde Hansel

¿Por qué elegimos analizar las dos versiones de Ángel?

La articulación el discurso del narrador con el discurso de los personajes presenta dificultades de formulación escrita pero pone en evidencia que Ángel no elude los desafíos enunciativos que se presentan. No siempre los intentos de reformulación de diferentes aspectos del relato entre V1 y V2 redundan en una mejora del texto: cuando algunos

aspectos de ajustan, otros se desajustan. Cuando se trata de resolver la caracterización de un padre ambiguo las dificultades de la enunciación se reflejan en deslizamientos de la focalización elegida para contar la historia. El pasaje previsto en la mayoría de los relatos de la “anciana” a la “bruja” de la casa de dulces se resuelve de un modo inusual. Se transcriben a continuación las dos versiones de Ángel de 4º (9 años). Ambas versiones se mantienen en el *Grupo B* con interesantes variaciones:

Primera versión	Segunda versión
Presentación	
Una noche en el bosque	Una noche en el bosque
Episodio 1: Los padres conversan acerca de la escasez (Variante a: Los padres deciden abandonar a los niños en el bosque – Variante b: Los niños escuchan la conversación y deciden irse por su cuenta).	
mi hermana y yo nos íbamos a dormir cuando yo escuché: -Tenemos que dejar a Hansel y a Gretel en el bosque: Cuando yo escucho eso le cuento a mi hermana, y mi hermana se puso a llorar.	mi hermana y yo nos íbamos a dormir. Cuando yo escuché a mis padres conversar, diciendo: Tenemos que dejar a Hansel y a su hermana en el bosque-. Cuando yo escucho eso se lo cuento a mi hermana y tan nerviosa se puso a llorar
Episodio 2: Hansel planea tomar guijarros o piedras plateadas para marcar el camino de regreso. Parten hacia el bosque padre/s e hijos.	
Después, cuando mi hermana se tranquilizó, yo, agarré una cantidad de piedras preciosas brillantes, después al amanecer, escuché: -Hoy a la tarde abandonamos a los chicos en el bosque, -¡No! – gritó papá –Sí; los abandonaremos no tenemos ni comida para nosotros y tú quieres más chicos-. Llegó el atardecer y yo agarro las piedritas, sale el papá y dice -Chicos vamos a cortar leña en el bosque con su madrastra. Se iban al bosque,	y agarré una cantidad de piedras que brillan en la oscuridad, al amanecer escucho: -Tenemos que dejar abandonar a los chicos en el medio del bosque- Y mi papa gritó -¡No!- Sí los abandonarás en el bosque –dijo mi madrastra. – No tenemos comida para nosotros y tú quieres más niños. Llegó el atardecer y yo agarré las piedras
Episodio 3: Todos buscan leña, los niños son abandonados y buscan el camino de regreso siguiendo los guijarros o las piedras plateadas.	
yo voy tirando piedras, hacen una fogata y el papá les da a cada uno un pedazo de pan más, tade (tarde?) el papá dice –Me iré a cortar leña, el papá y la madrastra se iba silenciosamente y nos dejó a mi hermana y a mí en el bosque y a la noche las piedras empiezan a brillar y yo le digo –ven hermanita vamos a cas (casa?), sí	cuando llegamos al bosque hacen una fogata y mi papá nos da un pedazo de pan a los dos, más tarde mi papá dice: –Me iré a cortar leña. Mi papá se iba silenciosamente y nos dejó solos en el bosque. A la noche las piedras empezaron a brillar y yo le dije a mi hermana –Vamos a casa-Bueno-. Siguiendo las piedras hacia casa.

hermano-. Siguiendo las piedras derechos hacia su casa.	
Episodio 4: Los padres reciben a los niños y les comunican que volverán al bosque al día siguiente. Todos parten hacia el bosque nuevamente en busca de leña y los niños toman trozos de pan para marcar el camino de regreso.	
¡Hijos! Gritó mi papá y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez, yo escuché y quise agarrar más piedras pero no tenía; llegó la noche mi madrastra y mi papá dijeron que íbamos a cortar leña. Cuando llego a la noche yo no tenía nada para no perdernos.	cuando le grito: -¡Paaaa! Él gritó -¡Hijos míos!- Cuando miro a mi madrastra estaba caliente. Mi madrastra planeó todo otra vez con mi papá yo escuché y quise agarrar más piedras pero no tenía más. Luego a la noche mi madrastra y mi papá dijeron que nos íbamos a cortar leña y no tenía nada para no perderno (perdernos?).
Episodio 5: Los niños son abandonados en el bosque por segunda vez y no pueden regresar porque los pájaros comen las migas de pan.	
Al otro día mi hermana y yo caminamos sin saber dónde ir	Al otro día caminamos sin saber a dónde ir,
Episodio 6: Los niños encuentran la casa de dulces y son hospedados por una anciana.	
hasta que mi hermana y yo encontramos una casa. Una casa de la cual el techo era de crema, las paredes de azúcar las cortinas de dulce de leche y toda la casa de dulce. Cuando mi hermana me dice vamos a comer la casa: ¡No! Y mi hermana me dice ¿por qué no? Yo la miro y le digo yo no dije eso, eh... olvídale dijo mi hermana yo le dije vamos ¡Váyansen! ¿De dónde vino esa voz? Cuando la vi a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa se escucha el chillido de una puerta y luego se escucha –Largo de aquí- Luego mi hermana dice –Somos niños hambrientos – Bueno pasen.	hasta que mi hermana encontró una casa que parecía una dulcería tenía el techo de barras de chocolate, las paredes de merengue y las cortinas de dulce de leche. Cuando mi hermana dice vamos a comer la casa -¡No! Y mi hermana me dice: -¿Por qué no y le digo yo no dije eso –Eh... olvídale– dijo mi hermana. Vamos a comer la casa- dije y una voz dijo: -¡Váyansen! Y ella me dice: -De dónde viene esa voz? Cuando la miré a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa escuchó el chillido de una puerta y luego escuchó: -Largo de aquí- Luego mi hermana dice: -Somos niños hambrientos- y esa voz dice: -Pasen.
Episodio 7: La anciana se muestra como una bruja que quiere comer a Hansel y hace trabajar a Gretel.	
cuando vamos a sentarnos la vieja me empuja a una celda y me tiene prisioneros me da de comer y como y como y como, hasta un día la vieja me dice ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana se pone a llorar, se tranquiliza	Cuando nos íbamos a sentar a la mesa la vieja me empujó a una celda y me tiene prisioneros me da de comer y como y como y como, hasta un día la vieja me dice ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana se pone a llorar, se tranquiliza
Episodio 8: La bruja le pide a Gretel que encienda el horno para cocinar a Hansel. Gretel finge no saber hacerlo y cuando la bruja se acerca, la empuja dentro del horno y libera a Hansel. Los chicos toman joyas o dinero de la casa de la bruja.	

y como mi hermana tan astuta espera a que la vieja acomodara la leña y mi hermana le da un cabezazo a la vieja y la vieja muere quemada, yo le digo Gretel liberame	y como mi hermana tan astuta espera a que la vieja acomodara la leña y mi hermana le da un cabezazo a la vieja y la vieja muere quemada, yo le digo Gretel liberame
Episodio 9: Hansel y Gretel huyen por el bosque buscando el camino de regreso a su casa.	
cuando lo libera se va a su casa	cuando lo libera se va a su casa
Cierre: Los niños se reencuentran con su padre y la madrastra ha muerto o desaparecido.	
y nuestro padre estaba llorando de alegría, pero había un problema mi madrastra falleció y vivimos felices para siempre. Fin.	y nuestro padre estaba llorando de alegría, pero había un problema mi madrastra falleció y vivimos felices para siempre. Fin.

Ángel –a través de la voz de Hansel- incurre en su primera versión en varios deslizamientos de la focalización asumida:

V1: Llegó el atardecer y yo agarro las piedritas, sale el papá y dice -Chicos vamos a cortar leña en el bosque con su madrastra. **Se iban** al bosque, (E2) yo voy tirando piedras, hacen una fogata y **el papá les da** a cada uno un pedazo de pan más, tade (tarde?) **el papá** dice –Me iré a cortar leña, **el papá y la madrastra** se iba silenciosamente y nos dejó a mi hermana y a mí en el bosque y a la noche las piedras empiezan a brillar y yo le digo –ven hermanita vamos a cas (casa?), sí hermano-. Siguiendo las piedras derechos hacia **su casa** (E3).

V2: Llegó el atardecer y yo agarré las piedras (E2) cuando llegamos al bosque hacen una fogata y mi papá nos da un pedazo de pan a los dos, más tarde mi papá dice: –Me iré a cortar leña. Mi papá se iba silenciosamente y nos dejó solos en el bosque. A la noche las piedras empezaron a brillar y yo le dije a mi hermana –Vamos a casa- Bueno-. Siguiendo las piedras hacia casa (E3).

Es posible que el primer deslizamiento: “**Se iban** al bosque”, se vincule con el hecho de que Hansel –como actor- se distingue del grupo de personas que van hacia el bosque para ir tirando las piedras que oficiarán de rastro para el regreso a la casa: “yo voy tirando piedras”. Éste y los demás deslizamientos se ajustan en la V2 en la que se preserva la focalización en casi todo el relato salvo cuando Gretel libera Hansel en el E9 que permanece deslizado en ambas versiones:

[...] cuando **lo libera** se va a su casa (E9 – V2).

La temporalidad desde la cual se ubica la voz narrativa es ulterior al desarrollo de los sucesos, como en todos los demás relatos. Esta ulterioridad apenas se explicita al narratorio, en la frase final del relato para ambas versiones: “[...] y vivimos felices para

siempre” (Cierre V1 y V2). Como en otros relatos, la distancia de tiempo entre el desarrollo de los sucesos y el momento de la enunciación que impone ese “para siempre” da mayor precisión al comienzo indeterminado de las dos versiones: “Una noche en el bosque” (Presentación V 1 y 2). En el plano de la historia, el narrador de Ángel incluye numerosos marcadores temporales más ricos en frecuencia que en variedad. Al mismo tiempo, son notorias las oscilaciones entre el pasado y el presente en la mayoría de los episodios de ambas versiones. Veamos el E7 como ilustración de estas alternancias (solo marcamos con negrita la frecuencia del uso del tiempo presente en la voz del narrador):

V1: cuando **vamos** a sentarnos la vieja me **empuja** a una celda y me **tiene** prisioneros me **da** de comer y **como** y **como** y **como**, hasta un día la vieja me **dice** ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana **se pone** a llorar, **se tranquiliza** (E7).

V2: Cuando nos íbamos a sentar a la mesa la vieja me empujó a una celda y me **tiene** prisioneros me **da** de comer y **como** y **como** y **como**, hasta un día la vieja me **dice** ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana **se pone** a llorar, **se tranquiliza** (E7).

Esta alternancia que se mantiene a lo largo de ambos relatos con pequeñas variaciones en la V2 (sustituye “vamos a sentarnos” por “nos íbamos a sentar” y “me empuja” por “me empujó”), no es consistente con la ubicación de la voz narrativa desde una posición ulterior al desarrollo de los sucesos. No obstante el uso del presente y del pasado merece un análisis minucioso en los dos relatos de Ángel. Veamos lo que sucede con los verbos declarativos antepuestos y pospuestos a los parlamentos de los personajes, en ambas versiones. Transcribimos en el siguiente cuadro todas las ocurrencias:

Episodio	V1		V2	
	Expresión introductoria	Expresión de cierre	Expresión introductoria	Expresión de cierre
E1	yo escuché		diciendo	
E2	escuché		escucho	
		<b>gritó</b> papá	mi padre gritó	-
		-		<b>dijo</b> mi madrastra
	y dice			
E3	papá dice		papá dice	
	yo le digo		yo le dije	
E4	-		le grito	
		<b>gritó</b> mi papá		él <b>gritó</b>
E6	me dice		mi hermana dice	
	me dice		me dice	
	le digo		y le digo	
		<b>dijo</b> mi hermana		<b>dijo</b> mi hermana

	le dije	-	-	<b>Dije</b>
			una voz dijo	
			me dice	
	se escucha		escuchó	
	dice		dice	
	-		y esa voz dice	
E7	me dice	me <b>dijo</b> (*)	me dice	me <b>dijo</b> (*)
E8	yo le digo		yo le digo	

(\*) Se incluyen en el mismo renglón las expresiones declarativas que abren y cierran un mismo parlamento.

Como podemos observar, hay predominancia del presente (21 de 29 ocurrencias) en los verbos de las expresiones introductorias del discurso directo; mientras que los verbos de las expresiones de cierre sistemáticamente se incluyen en pasado, en ambas versiones. Ángel parece suponer un tiempo presente para el anuncio de lo que se va a decirse y un tiempo pasado para indicar lo que ya se ha dicho. Veamos un ejemplo puntual (dado que ambas versiones son similares solo se transcribe la V2):

[...] hasta un día la vieja **me dice** ya estás gordito y ahora te como **me dijo** y mi hermana se pone a llorar, se tranquiliza (E7 – V2).

Es posible que para Ángel anunciar lo que va a decirse de inmediato tenga una fuerza de presente mayor que lo que acaba de decirse, porque ya fue dicho y necesariamente impone un pasado. Una manera no convencional de concebir el tiempo del relato pero no por eso menos elaborada y sistemática.

Una de las dificultades que enfrentan los chicos al escribir esta historia es elaborar en el discurso, el pasaje de la “anciana” de la casa de dulces a la “bruja” que apresa a Hansel y esclaviza a Gretel. Ángel -tanto en la primera como en la segunda versión- logra una solución alternativa que supone no variar el perfil de la bruja, sino hacerla aparecer de modo paulatino como una figura enigmática y amenazante ante el narratario. Para lograrlo recurre a “informadores” auditivos:

V1: Cuando mi hermana me dice vamos a comer la casa: **¡No!** Y mi hermana me dice ¿por qué no? Yo la miro y le digo yo no dije eso, eh... olvídale dijo mi hermana yo le dije vamos **¡Váyansen!** ¿De dónde vino esa voz? Cuando la vi a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa **se escucha el chillido de una puerta y luego se escucha –Largo de aquí-** Luego mi hermana dice –Somos niños hambrientos –Bueno pasen (E6). Cuando vamos a sentarnos **la vieja** me empuja a una celda (E7).

V2: Cuando mi hermana dice vamos a comer la casa **-¡No!** Y mi hermana me dice: -¿Por qué no y le digo yo no dije eso –Eh... olvídale– dijo mi hermana. Vamos a comer la casa-



dije **y una voz dijo: -¡Váyansen!** Y ella me dice: -De dónde viene esa voz? Cuando la miré a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa **escuchó el chillido de una puerta y luego escuchó: -Largo de aquí-** Luego mi hermana dice: -Somos niños hambrientos- **y esa voz dice: -Pasen-**. (E6). Cuando nos íbamos a sentar a la mesa **la vieja** me empujó a una celda (E7).

Es posible que el recurrir a esa voz misteriosa -que en un comienzo resulta confusa para los hermanos- le permita al narrador de Ángel el tiempo prudencial suficiente como para dejar claro al narratario que lo que parece una solución puede convertirse en una sorpresa desagradable. Los “informadores” amenazantes permiten al narratario anticipar lo que en pocas líneas se convertirá en “la vieja”. La alternativa discursiva generada por el narrador –aunque no llega a formularse de modo adecuado en el pasaje de una versión a otra- representa un desafío enunciativo considerable. Resulta complicado escribir cómo los hermanos se confunden ante la voz misteriosa y se atribuyen mutuamente las expresiones que escuchan: “Cuando mi hermana dice vamos a comer la casa -¡No! Y mi hermana me dice: - ¿Por qué no y le digo yo no dije eso –Eh... olvídale– dijo mi hermana” (E6 – V2). Lo desconcertante para ellos es que lo que se escucha contradice lo que han acordado llevar a cabo: alimentarse de la casa de dulces. Gretel es la que advierte que algo no está bien en esa conversación confusa. Como consecuencia, atribuye implícitamente la voz a una presencia extraña cuando se larga a llorar y dice:

“-Somos niños hambrientos”.

En cuanto a la formulación de las expresiones aparecen modificaciones entre una y otra versión. En la expresión: “Yo la miro y le digo yo no dije eso”, de la V1, se suprime “Yo la miro” en la V2. El orientar la mirada hacia quien supuestamente formula una pregunta no esperada es una interesante marca de desconcierto que lamentablemente se suprime. A continuación, la expresión de la V1: “yo le dije vamos ¡Váyansen!” es sustituida en la V2 por: “Vamos a comer la casa- dije y una voz dijo: -¡Váyansen!”. La organización sintáctica defectuosa de la expresión en la V1 se completa y queda más clara la alternancia de los turnos de voz y el significado del “vamos” de Hansel. El impersonal vinculado con la escucha del chillido de la puerta en la V1: “Cuando estábamos comiendo la casa **se escucha** el chillido de una puerta y luego **se escucha** –Largo de aquí-“, se sustituye por una conjugación de tercera persona del singular en la V2 que es inconsistente con el hecho de que son los dos hermanos quienes están escuchando todo lo que sucede a su alrededor: “Cuando estábamos comiendo la casa **escuchó** el chillido de una puerta y luego **escuchó**:

-Largo de aquí-. Cuando Gretel plantea que son “niños hambrientos”, la expresión de “la vieja” en la V1:

*“-Bueno pasen”, se sustituye en la V2 por una formulación declarativa que atribuye lo dicho a una tercera persona que profundiza el carácter enigmático de esa voz que interfiere el intercambio entre los hermanos: “y esa voz dice: -Pasen-”. Además, al sustituir: “Bueno, pasen” por “pasen” elimina todo indicio de compasión que hubiera podido animar la autorización de ingresar en la casa de dulces. La expresión: “Bueno, pasen”, aparece ligada a la exteriorización del hambre por parte de Gretel y podría interpretarse como un indicio de compasión. La expresión: “Pasen”, es más aséptica y despojada. Por último, la expresión: “Cuando vamos a sentarnos la vieja me empuja a una celda”, de la V1, se sustituye en la V2 por su versión en pasado: “Cuando nos íbamos a sentar a la mesa la vieja me empujó a una celda”. El análisis comparado de este fragmento del relato parece indicar que los esfuerzos de reformulación de Ángel entre V1 y 2 no siempre van en un sentido favorable para todo el relato. En el esfuerzo por ajustar algunos aspectos, se desajustan otros.*

*Quizá el trabajo más interesante del narrador de Ángel en torno al espacio de la historia se vincula con el fragmento del relato que acabamos de analizar. El narrador sitúa lo siniestro en el interior de la casa de dulces a partir de los “informadores” auditivos amenazantes primero y de las acciones de “la vieja” con los hermanos -en la misma casa- después. Otra cuestión espacial que el narrador plantea se vincula con la forma de atravesamiento de los hermanos por el bosque en ocasión de las dos situaciones de abandono. La primera vez, Hansel plantea el recurrir a las piedras “que brillan en la oscuridad” (E2 – V2) y aunque no lo explicita se infiere que las usará para marcar el camino de regreso al hogar. En la segunda oportunidad de abandono, Hansel anticipa: “y quise agarrar más piedras pero no tenía más [...] y no tenía nada para no perderno (perdernos?)” (E4 – V2). Estos elementos preparan el vagar errático por el bosque y el encuentro de la casa de dulces: “Al otro día caminamos sin saber a dónde ir, (E5 – V2) hasta que mi hermana encontró una casa que parecía una dulcería [...]” (E6 – V2). El narrador incluye indicios que favorecen u obstaculizan la orientación de los personajes por el bosque con el propósito de que los sucesos previstos ocurran. En el relato de Ángel nada se dice acerca del espacio desde el cual se enunciará el relato porque apenas comienza se menciona directamente el espacio en que ocurrirá la historia: “Una noche en el bosque” (Presentación V1 y 2). Nada se dice tampoco acerca del espacio de la enunciación al culminar el relato que el narrador sitúa solo temporalmente: “y vivimos felices para siempre” (Cierre V1 y 2).*

*Una cuestión que en los relatos de Hansel y Gretel puede tensar la consideración del narratorio se vincula con la inclusión o no de indicios acerca de la previsión de las acciones de preservación de los hermanos. Es decir, si las acciones de Hansel y Gretel ante la bruja obedecen a un plan previo o son el resultado de un transcurrir de las acciones ya pautadas por la historia canónica de referencia. Veamos cómo el narrador de Ángel*

presenta las acciones de preservación de Hansel y Gretel en ambas versiones (solo se transcribe la V2 por ser idéntica a la V1):

V2: [...] hasta un día la vieja me dice ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana se pone a llorar, se tranquiliza, (E7) y **como mi hermana tan astuta espera a que la vieja acomodara la leña y mi hermana le da un cabezazo a la vieja y la vieja muere quemada**, (E8).

En ninguna de las dos versiones el narrador incluye alguna acción de preservación de Hansel. En cambio a Gretel le atribuye la astucia de imaginar un plan que explicita al narratorio (ver señalamientos en negrita en el fragmento citado).

En cuanto a la caracterización de los dos hermanos, Hansel –en ambas versiones y como narrador- elabora un perfil de sí mismo en que toma la iniciativa en la mayoría de las ocasiones: comunicar a su hermana las noticias del abandono, juntar piedras para marcar el regreso al hogar, distribuirlas por el camino, decidir el momento del retorno a la casa, anticipar que ya no tendrá piedras para marcar el regreso en ocasión del segundo abandono, indicar a su hermana que lo libere. Gretel es planteada por el narrador como vulnerable y llorona, aunque después siempre se tranquiliza. No obstante toma la iniciativa en algunos momentos: propone a su hermano comer la casa de dulces y planea esperar el momento oportuno para empujar con un “cabezazo” a la bruja en el horno ardiente. Esta última acción parece un tanto desproporcionada –especialmente por la fuerza física que se necesita para llevarla a cabo- en relación con el perfil amedrentado que se le asigna a Gretel en la primera parte del relato. Es posible que el hecho de que el narrador sea un varón genere condiciones para esta acción desmesurada atribuida a un personaje que no ha mostrado fuerza suficiente durante el resto de la historia.

El relato de Ángel como el de Lara -antes analizado- incluye un padre con sentimientos ambiguos, difíciles de resolver en el discurso. Veamos cómo se va configurando el perfil de ese padre -entre ambas versiones- a medida que avanza el relato:

V1: Una noche en el bosque mi hermana y yo nos íbamos a dormir cuando **yo escuché: -Tenemos que dejar a Hansel y a Gretel en el bosque** (Presentación y E1).

V2: Una noche en el bosque mi hermana y yo nos íbamos a dormir. Cuando yo **escuché a mis padres conversar, diciendo: Tenemos que dejar a Hansel y a su hermana en el bosque-** (Presentación y E1).

En la V1 -apenas comienza el relato- lo que Hansel escucha está despersonalizado mientras que en la V2 lo que se escucha se atribuye a “los padres”. A continuación Hansel –como narrador- reproduce otra conversación en la que el padre de los chicos manifiesta su desacuerdo con respecto al abandono:

V1: [...] después al amanecer, **escuché: -hoy a la tarde abandonamos a los chicos en el bosque, ¡No! – gritó papá –Sí; los abandonaremos no tenemos ni comida para nosotros y tú quieres más chicos-** (E2).

V2: [...] al amanecer **escucho: -Tenemos que dejar abandonar a los chicos en el medio del bosque- Y mi papá gritó -¡No!- Sí los abandonarás en el bosque –dijo mi madrastra. –No tenemos comida para nosotros y tú quieres más niños** (E2).

Además -en la V2- se transforman algunos fragmentos del texto que están mejor resueltos en la V1: Ángel elimina un marcador temporal sobre el momento en que la madrastra está planeando la concreción del abandono: “-Hoy a la tarde”. Se sustituye un pasado por un presente: “escuché” por “escucho”. Se antepone una expresión declarativa que en la V1 está pospuesta: “¡No! – gritó papá” sustituyéndose por: “Y mi papá gritó -¡No!-“. En la V2 y desde lo enunciativo se modifica el sentido de la finalización de la conversación a cargo de la madrastra: “Sí; los abandonaremos”, se sustituye por: “Sí los abandonarás en el bosque– dijo mi madrastra”. La responsabilidad del abandono es depositada por la madrastra en el padre de los niños. Una cuestión interesante es que en la V1, el abandono concretado por el padre y la madrastra ocurre en fragmentos de los episodios 2 y 3 que concentran la mayor cantidad de deslizamientos producidos por Ángel. Es posible que el esfuerzo por escribir las disonancias entre los sentimientos paternos, las intenciones de abandono del padre y los sentimientos de los niños representados en Hansel como narrador, genere alteraciones en su formulación:

V1: Llegó el atardecer y yo agarro las piedritas, sale el papá y dice -Chicos vamos a cortar leña en el bosque con su madrastra. **Se iban al bosque**, (E2) yo voy tirando piedras, hacen una fogata y **el papá les da** a cada uno un pedazo de pan más, tade (tarde?) **el papá dice** –Me iré a cortar leña, el papá y la madrastra se iba silenciosamente y nos dejó a mi hermana y a mí en el bosque [...] Siguiendo las piedras derechos **hacia su casa** (E3).

Estos desajustes de la focalización asumida desde Hansel desaparecen en la V2 en que claramente el padre asume la ejecución del abandono:

V2: [...] Llegó el atardecer y yo agarré las piedras cuando llegamos al bosque hacen una fogata y **mi papá nos da un pedazo de pan a los dos**, más tarde mi papá dice: –Me iré a cortar leña. **Mi papá se iba silenciosamente y nos dejó solos en el bosque** [...] Siguiendo las piedras **hacia casa** (E3).

En este último caso, es posible que la focalización logre ajustarse como consecuencia de que el abandono es llevado a cabo por un solo personaje. El regreso del bosque por parte de los chicos, siguiendo el rastro de las piedras posibilita un reencuentro que también genera la necesidad de formular sentimientos encontrados:

V1: **¡Hijos! Gritó mi papá y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez**, yo escuché y quise agarrar más piedras pero no tenía; **llegó la noche mi madrastra y mi papá dijeron que íbamos a cortar leña** (E4).

V2: [...] cuando le grito: -¡Paaaa! **Él gritó -¡Hijos míos!**- Cuando miro a mi madrastra estaba caliente<sup>xii</sup>. **Mi madrastra planeó todo otra vez con mi papá** yo escuché [...] Luego a la noche **mi madrastra y mi papá dijeron que nos íbamos a cortar leña** (E4).

A partir del planteo de Hansel como narrador, solo sabemos que la expresión del padre es de desconcierto en ambas versiones, aunque puede inferirse cierta alegría por el reencuentro que el narrador distingue de la actitud de una madrastra enfurecida, más allá de la expresión menos adecuada con que la resuelve en la V2. Sustituye: “y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez”, por la expresión: “Cuando miro a mi madrastra estaba caliente”. Otra diferencia entre las dos versiones se vincula con atribuir la instigación del abandono solo a la madrastra en la V1: “y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez,” y al padre y la madrastra en la V2: “Mi madrastra planeó todo otra vez con mi papá yo escuché”. Un fragmento en que aparecen contradicciones en las actitudes del padre es hacia el final del relato que es idéntico en ambas versiones:

[...] **y nuestro padre estaba llorando de alegría, pero había un problema mi madrastra falleció** y vivimos felices para siempre. Fin (Cierre – V1 y 2).

Dado que es poco probable suponer que la muerte de la madrastra haya sido “un problema” para los niños es posible que el narrador de Ángel haya intentado atribuir nuevos sentimientos encontrados a su padre: estar feliz por el reencuentro con sus hijos pero apesadumbrado por el fallecimiento de su mujer.

Parece bastante claro que resolver la focalización de un relato no es sinónimo de un ajuste generalizado del relato. Los ajustes en ambas versiones de Ángel son oscilantes y parecen circundar más el plano de la historia -de las relaciones entre sus actores- que el plano de la enunciación.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Expresión coloquial que en la variante de habla rioplatense significa estar enojado o furioso.

## CAPÍTULO 6

### **PROBLEMAS Y RESOLUCIONES EN *HANSEL Y GRETEL***

Escribir desde una voz narrativa y un punto de vista específicos plantea desafíos diferentes según la historia canónica de referencia, tal como lo hemos desarrollado en la Introducción (apartado I.5.2) y en el Capítulo 3. Veremos qué soluciones elaboran los alumnos a los desafíos que les plantea la historia de *Hansel y Gretel*. Se analizaron diferentes fragmentos de los relatos que parecen generar problemas discursivos que son fuente generadora de soluciones interesantes por parte de los alumnos. Desarrollaremos dos grupos de problemas y resoluciones:

I. Caracterizarse y caracterizar

II. Intenciones y sentimientos encontrados

A lo largo del capítulo la unidad de análisis serán fragmentos de relatos (los relativos a los episodios en donde ocurren los problemas que se consideran) y nunca narraciones completas. En algunas partes del análisis se considerarán exclusivamente las soluciones elaboradas por los alumnos para los desafíos enfrentados y en otras, esas mismas soluciones pero miradas desde el autor de los relatos y en tal caso, se analizará la transformación de las soluciones entre la primera y la segunda versión.

La casi totalidad de los alumnos de la muestra que optaron por esta historia, eligieron como narradores a sus dos personajes centrales: Hansel o Gretel<sup>xiii</sup>. Tal como lo mencionamos en la Introducción (apartado I.5.2) ciertos desafíos vinculados con *Caperucita Roja* aparecen minimizados en este relato. Por un lado, no resulta indispensable mantener un vínculo diferenciado con el narratorio –en estilo y en información aportada- del que se establece con los personajes. Las intenciones de abandono de los padres están explícitas para los dos hermanos desde el comienzo, los hermanos se defienden en bloque para protegerse (tirando piedras luminosas o migas de pan y poniendo en acción estrategias para preservarse de las agresiones de la bruja del bosque y deshacerse de ella). La mayoría de los espacios que transitan son compartidos y por lo tanto no se genera la necesidad de omitir o restituir aquellos en los que el narrador no estuvo presente. Los dos hermanos son sobrevivientes y por lo tanto, los relatos transcurren con la tranquilidad de quienes narran con la certeza de estar siempre presentes y no necesitan afrontar el riesgo de la ausencia de la propia voz.

Quizá los desafíos centrales en la narración de esta historia residen en cómo elaborar rasgos distintivos de quien cuenta respecto del hermano/a con quien casi siempre actúa de modo conjunto. Cómo elaborar en el discurso el pasaje de la buena anciana a la

bruja malvada del bosque. Cómo distinguir en el relato los propios sentimientos hacia las actitudes ajenas cuando éstas son ambiguas o al menos contradictorias, tal es el caso del padre de los niños.

## **I. Caracterizarse y caracterizar**

Son dos los aspectos que consideramos en este apartado:

-La posibilidad de los alumnos de elaborar en el discurso el pasaje de la anciana buena a la bruja del bosque y las formas de preservación de Hansel y Gretel.

-La caracterización que tanto Gretel como Hansel hacen de sí mismos en tanto responsables de contar la historia, respecto de su hermana/o en tanto actores.

Para este apartado se consideran veintidós relatos (22) de la muestra de un total de veinticuatro (24). Los dos relatos (2) que se excluyen corresponden al alumno que cuenta la historia de *Hansel y Gretel* desde un pájaro del bosque. Dada la perspectiva asumida en el caso del pájaro del bosque (focalización externa según Genette), la caracterización de los personajes que intervienen en la historia no es -

en ese aspecto- comparable al conjunto del resto de los relatos. Por el contrario, consideramos en forma conjunta los relatos que son contados desde la perspectiva y la voz de Hansel o de Gretel porque las caracterizaciones elaboradas desde ambas focalizaciones no suponen diferencias tan notorias como para analizarlos en forma separada. Todos los fragmentos analizados tienen otras particularidades que serán consideradas cuando afecten la solución que se aborda. Se omite el análisis de todas las particularidades posibles (en algunas ocasiones solo se señalan), que aparecen en los fragmentos seleccionados para no descentrar las cuestiones que se pretenden poner de relieve.

### **I.1 El pasaje de la anciana buena a la bruja del bosque y la preservación de Hansel y Gretel**

Una de las razones por las cuales este pasaje resulta relevante para el análisis es que se trata de un fragmento del relato que tensa la consideración del narratario. Anticipábamos que algunos narradores creerían razonable explicitar que tanto Hansel como Gretel han advertido la amenazante transformación de la anciana en bruja y que ese hecho los llevaría a desarrollar alguna forma de preservación que confiarían al narratario y mantendrían oculta a la bruja. Los alumnos elaboran diferentes alternativas para resolver este pasaje en el discurso<sup>xiv</sup>:

EL PASAJE DE LA ANCIANA BUENA A LA BRUJA DEL BOSQUE Y LA PRESERVACIÓN DE HANSEL Y GRETEL
--

Soluciones elaboradas por los alumnos y distribución de relatos por grado de la escolaridad N: 22 relatos	Engaño de Hansel del hueso de pollo por dedo	Gretel elabora un plan de engaño para empujar a la bruja en el horno
--	--	--

Solución a: El narrador explicita al narratario la transformación de la anciana en bruja o una sospecha de tal transformación.

	V1	V2	V1	V2
6°				
Martín (V1 y 2)	X	X	X	X
Matías (V1 y 2)	-	-	X	X
Mauro (V2)		X		X
Romina (V2)		X		X
5°				
Damián (V1 y 2)	X	X	-	-
Evelyn (V1 y 2)	X*	X*	X	X
Lara (V1 y 2)	X*	X*	-	-

Solución b: La transformación de anciana en bruja queda implícita para el narratario. Solo se realiza un cambio de denominación.

6°				
Mauro (V1)	X		X	
Romina (V1)	-		-	
5°				
Lucas (V2)		X		X
4°				
Matías (V2)		X		-

Solución c: La denominación es la misma a lo largo del relato: siempre anciana o siempre vieja.

5°				
Lucas (V1)	-		-	
4°				
Juan Cruz (V1 y 2)	X	X	-	-
Matías (V1)	-		-	
Ángel (V 1 y 2)	-	-	X	X

Las (X) indican la presencia del rasgo considerado.

-Los (-) indican la ausencia del rasgo considerado.

-Los (\*) que acompañan a las (X) indican los relatos que incluyen en el cierre una vinculación entre la bruja del bosque y la madrastra de Hansel y Gretel.



### **-Análisis de fragmentos de relatos para cada tipo de solución**

Analizaremos en primer orden fragmentos de relatos que ejemplifican las referencias a la transformación de la anciana en bruja. Al finalizar la ilustración para cada tipo de solución, haremos un comentario general sobre las variantes acerca de los planes de preservación de Hansel y Gretel ante la amenaza de la bruja. Las soluciones intentadas para este último punto fueron organizadas como categorías dicotómicas (presencia o ausencia de planes de preservación de Hansel y/o Gretel). No ignoramos los riesgos de tal forma de organización de las propuestas de los alumnos ya que para ciertos casos de ambigüedad tales categorías pueden resultar forzadas. Veamos en escena las soluciones intentadas para la primera cuestión:

*Solución a:* El/ la narrador/a explicita al narratario la transformación de la anciana en bruja o una sospecha de tal transformación (12 relatos de 22). Veremos tres resoluciones diferentes dentro de esta alternativa: Evelyn (5º, 10 años) y Martín (6º, 11 años) que con diferentes recursos intentan un máximo de explicitación al narratario sobre la transformación de la anciana en bruja y Damián (5º, 10 años) que formula una sospecha para anticipar al narratario la transformación que se avecina.

Veamos cómo lo plantea el narrador de Evelyn (5º, 10 años) contando *Hansel y Gretel* desde Hansel:

[...] cuando de pronto **se abrió la puerta y de adentro salió una amable ancianita...**

-Niños ¿qué los trajo por acá?- nos dijo. -Estamos perdidos y tenemos mucho hambre, un pájaro nos guió hasta aquí- le dijimos. **La amable ancianita** nos hizo pasar a su deliciosa casa donde nos dio té caliente con riquísimas galletitas. Mientras tomábamos el té, **la anciana** nos contaba que se sentía muy sola, y ya que nadie la visitaba se la pasaba tejiendo y eso hizo que su vista ya no funcionara tan bien (E6 – V2).

**Cuando entramos en confianza, la ancianita dejó de ser la misma.** Me encerró en una jaula donde me daba comida en todo momento y amenazaba a mi hermana Gretel con comernos. Como yo me consideraba lo suficientemente inteligente, cada vez que me pedía que le muestre el dedo para ver si había engordado un poco, yo le mostraba un hueso aprovechando de que **la anciana** no veía bien (E7 – V2).

[...] Mientras **la malvada vieja** se quemaba, mi hermana abrió la jaula y rápidamente escapamos (E8 – V2).

El narrador no solo cambia la denominación de “una amable ancianita” en “malvada vieja” sino que recurre a una expresión que anticipa la transformación del personaje y el cambio de denominación: “Cuando entramos en confianza, la ancianita dejó de ser la misma”. Además, el narrador de Evelyn hacia el final también explicita al narratario

–ya que al interior de la historia los demás personajes nunca se enteran, ni siquiera su hermana Gretel- que la malvada vieja podría ser la madrastra:

Nuestro padre nos recibió amablemente y pidiendo perdón, nos comentó que nuestra madrastra había desaparecido cuando se pudo sentir el olor a galletas. **-¡Santo cielo! exclamé por dentro al tener sospechas de que nuestra madrastra era la vieja del bosque** (Cierre – V2).

Veamos ahora cuál fue la alternativa para el narrador de Martín (6º, 11 años) también contando desde Hansel:

Yo me comí el techo de mazapán y Gretel la ventana de azúcar, en un momento inesperado se escuchaste una voz que decía quién come mi casa y **de la casa salió la bruja que se hacía la abuela dulce y buena la bruja nos hizo pasar** y nos dio de comer a la noche nos acostó en camas suaves y limpias ella nos dijo duerman bien que mañana será otro día **y la vieja bruja lo dijo bien hecho** (E6 – V1).

El narrador de Martín (más allá de los problemas pronominales en “se escuchaste”) parece abrir el foco de la perspectiva por un instante y produce una “alteración” anticipando información al narratario que todavía no ha ocurrido en el plano de la historia (ver señalamientos en negrita en el fragmento anterior). Anticipa que “la abuela dulce y buena” se convertirá al día siguiente en “la bruja” de la historia. El narrador aclara el doble sentido de la expresión de la bruja hacia los niños (“duerman bien que mañana será otro día”), a través de una expresión temeraria que anuncia al narratario: “y la vieja bruja lo dijo bien hecho”. Esta expresión parece funcionar como una anticipación de las penurias que pasarían los niños a partir del día siguiente. Si bien ésta parece ser la interpretación más probable no necesariamente es la única. La ausencia de puntuación en ese fragmento podría dar lugar a interpretar que la bruja confirma para sí misma las buenas decisiones tomadas. Ej.: “y la bruja lo dijo: ¡Bien hecho!”.

Damián (5º, 10 años) también contando desde Hansel anuncia la transformación de la anciana en bruja a través de una sospecha dirigida al narratario:

Golpeamos la puerta y una anciana salió. Ella era muy atenta, nos permitió pasar, comer y descansar en su cama, **pero había algo raro en la lata de mermelada, estaba llena de renacuajos** (E6 – V2).

El narrador señala la presencia de renacuajos que son elementos propios del mundo de las brujas como sospecha de una posible transformación amenazante.

*Solución b:* La transformación de anciana en bruja queda implícita para el narratario. Solo se realiza un cambio de denominación (4 relatos de 22). Veamos como lo plantea el narrador de Mauro (6º, 11 años) contando *Hansel y Gretel* desde Hansel:

[...] Yo comí la puerta y Gretel la ventana, y seguimos comiendo que de repente sale **una buena señora** que lo invitó a comer y también a dormir. Yo y Gretel aceptamos quedarnos (E6 – V1) cuando me levanté **la bruja** me encerró en una jaula. Y a Gretel la hacía cocinar, para que yo coma y engorde **y la bruja** me pudiera comer (E7 – V1).

Abruptamente se pasa de una denominación a otra quedando implícito para el narratorio el cambio de actitud de la anciana que se sostendrá a través de la manera en que la bruja se dirige los niños y las reacciones de ellos ante los tormentos que les inflige.

*Solución c:* La denominación es la misma a lo largo del relato: siempre “anciana” o siempre “la vieja” (6 relatos de 22). Veamos cómo lo plantea el narrador de Ángel (4º, 9 años) contando desde Hansel, que en sus dos versiones incluye como única denominación: “la vieja” que se anuncia de un modo muy particular:

Vamos a comer la casa- dije **y una voz dijo: -¡Váyansen!** Y ella me dice: -De dónde viene esa voz? Cuando la miré a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa **escuchó el chillido de una puerta y luego escuchó: -Largo de aquí-** Luego mi hermana dice: -Somos niños hambrientos- **y esa voz dice: -Pasen-** (E6 – V2).

Cuando nos íbamos a sentar a la mesa **la vieja** me empujó a una celda y me tiene prisioneros me da de comer y como y como y como, hasta un día **la vieja** me dice ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana se pone a llorar, se tranquiliza, (E7 – V2) y como mi hermana tan astuta espera a que **la vieja** acomodara la leña y mi hermana le da un cabezazo a **la vieja y la vieja** muere quemada, (E8 – V2).

El narrador de Ángel (más allá de las dificultades pronominales y de articulación del discurso del narrador y de los personajes) introduce “informadores” para anunciar la amenaza que se cierne sobre los niños: expresiones temerarias (“¡váyansen!”, “largo de aquí”) o indefinidas (“y una voz dijo”, “esa voz”) y el chillido de una puerta. A partir del momento en que los niños toman contacto con este ser enigmático, será “la vieja” durante el resto del relato.

Juan Cruz (4º, 9 años) otorga la voz narrativa a Gretel y mantiene una denominación benévola de la anciana a lo largo del proceso de transformación:

[...] y nos pusimos a comer de repente se abrió la puerta y salió **una viejita**, Hansel y yo nos disculpamos, **la señora** nos invitó a comer, nosotros aceptamos, después de comer cuando nos dormimos, (E6 – V2) **la abuela o anciana** tomó a Hansel y lo encerró, **la viejita** le llevaba comida para que engordara y Hansel mostraba un hueso porque **la viejita** era ciega y le tocaba el dedo para saber si engordaba, mucho tiempo después también me usaba como sirvienta, [...] (E7 – V2).

Como puede observarse en el cuadro antes presentado, los tres tipos de soluciones que los alumnos producen incluye la previsión de acciones de preservación de Hansel y

Gretel. En casi todos los casos las acciones incluidas forman parte de las versiones leídas durante el período de lectura del proyecto (apartado II.1 de la Introducción). Hansel muestra un hueso de pollo en lugar de su dedo para hacer creer a la bruja que no estaba engordando. De ese modo, pretende dilatar su acción devoradora. Esta intención se comunica (de modo explícito o implícito) al narratario mientras que se oculta a la bruja. Algunos alumnos omiten este fragmento y tal omisión no tiene consecuencias sobre el resto del relato. Gretel empuja a la bruja en el horno encendido en todos los casos. En algunos, esta acción forma parte de un plan que se comunica (de modo explícito o implícito) al narratario y en otros, se omite el plan y se incluye la acción sin la cual es imposible la liberación de los hermanos. Ésta puede ser una de las razones por las cuales la acción de preservación de Gretel siempre se incluye aunque no en todos los casos forme parte de una premeditación. Tanto en el caso de las acciones de Hansel como en las de Gretel, la inclusión de un plan pone en evidencia la posibilidad discursiva de los alumnos de “hacer saber” al narratario intenciones que necesariamente son ocultadas a la bruja. Se trata de una de las tantas formas de articulación entre el plano de la enunciación y el de la historia. Veamos cómo Romina (6º, 11 años) contando desde Gretel plantea los planes de preservación tanto relativos a Hansel como a Gretel:

Al otro día cuando me desperté mi hermano no estaba en la cama. Yo me levanté sin que se diera cuenta la anciana y vi que Hansel estaba encerrado en una jaula. Rápidamente me acosté y me hice la dormida. La anciana dio un grito fuerte para que me levantara. Me di cuenta que la anciana era una bruja mala. Ella me mandó a cocinar para que mi hermano engorde. **Cada día, la bruja le pedía a Hansel el dedo para fijarse si estaba gordo y él le mostraba un huesito de pollo.** Un día, la bruja se levantó enojada y decidió comérselo. -Aunque esté gordo o flaco, me lo como igual- dijo. (E7 – V2).

**Entonces ella me mandó a encender el horno. Yo me imaginé que era para cocinarlo a Hansel. Le dije que no sabía encenderlo pero, en realidad, el horno ya estaba encendido. La bruja se asomó para encenderlo y le di un empujón dejando que se quemara** (E8 – V2).

La narradora explicita al narratario las formas generadas para engañar a la bruja y librarse de ella. Veamos el caso de Matías (4º, 9 años) contando desde Hansel en que las mismas acciones son referidas pero no como parte de un plan premeditado que es necesario ocultar a la bruja:

[...] me agarró y me arrojó en una celda y me dio mucho de comer y cuando me decía que le muestre un dedo (E7 – V1) y no aguantaba más porque habían pasado 3 días le dijo a mi

hermana que prenda el horno que nos iba a comer y ella le dijo cómo se prende y la señora lo prendió y mi hermana le dio una empujón y me sacó rápido de la celda (E8 – V1).

No queda claro para el narratario qué sucede cuando la bruja le pide a Hansel que le muestre su dedo. El empujón de la bruja dentro del horno parece más fruto de las circunstancias que de una previsión para desembarazarse de ella.

Es relevante señalar que en el tipo de *Solución a* todos los relatos comunican al narratario la previsión de un plan de preservación (de Hansel, de Gretel o de ambos). En el tipo de *Solución b*, 3 de 4 relatos comunican tal previsión. Finalmente en el tipo de *Solución c*, 4 de 6 relatos incluyen la elaboración de un plan de preservación. Es interesante también señalar que los relatos que incluyen soluciones de tipo “a” para la transformación que estamos señalando, se concentran entre los alumnos mayores de la muestra (5º, 10 años y 6º, 11 años). Los relatos que incluyen soluciones de tipo “c”, se concentran entre los alumnos menores de la muestra (4º, 9 años).

En los dos cuadros siguientes vemos cómo se distribuyen las inclusiones y omisiones de las acciones de preservación de Hansel y Gretel en los relatos del corpus y en los diferentes grados de la escolaridad:

ACCIONES DE PRESERVACIÓN DE HANSEL Y GRETTEL				
Distribución de relatos por grado de la escolaridad N: 22 relatos	Engaño de Hansel del hueso de pollo por dedo		Gretel elabora un plan de engaño para empujar a la bruja en el horno	
	Inclusiones (X)	Omisiones (-)	Inclusiones (X)	Omisiones (-)
6º (11 años)	5	3	7	1
5º (10 años)	7	1	3	4
4º (9 años)	3	3	2	5
Total de relatos:	22		22	

Total de inclusiones y omisiones de acciones de preservación incluyendo Hansel y Gretel por grados de la escolaridad	Inclusiones (X) Hansel y Gretel	Omisiones (-) Hansel y Gretel
6º (11 años)	12	4

5º (10 años)	10	5
4º (9 años)	5	8

Como vemos los relatos correspondientes a los alumnos de 5º y 6º (10 y 11 años) concentran la mayor cantidad de planes de preservación (22). Tales planes disminuyen notoriamente (5) entre los alumnos menores (4º, 9 años).

#### **-Análisis de fragmentos de relatos considerando las dos versiones de un mismo autor**

Si ahora miramos los fragmentos que corresponden a las V1 y 2 de un mismo autor, observaremos casos en donde se cambia de solución entre V1 y V2 y casos en que se mantiene la misma solución en ambas versiones.

*-Cuando se da un pasaje de solución entre V1 y V2:*

En el relato de Lucas (5º, 10 años) se pasa de un tipo de *Solución c* a un tipo de *Solución b* entre la primera y la segunda versión. Veamos los fragmentos de la transformación de la anciana en bruja en las dos versiones contadas desde Gretel:

V1: Entremos, dije yo, cuando entramos **una voz dijo, hola niños** quieren comer muchos dulces, sí contestó mi hermano. Pasen chicos **dijo una anciana**, entramos y nos desesperamos por comer dulces (E6). Mi hermano ha engordado mucho **y la anciana lo encerró**, como la anciana no veía bien no podía cerrar con llaves las rejas donde estaba Hansel. **Niña trae agua para tu hermano me dijo la anciana**, todo el día le daba mucha comida para que engorde mucho así comerlo (E7). Después **cuando la anciana se inclinó para prender el horno, yo la empujé** y cayó dentro de él. Agarré las llaves y saqué a mi hermano de la jaula y agarramos algunas monedas (E8).

En esta primera versión, la narradora de Lucas elabora una voz un tanto aséptica a tal punto que la anciana no cambia de denominación a pesar de someter a los hermanos a las penurias conocidas. Las emociones de Hansel y Gretel tampoco se alteran y todo el sometimiento transcurre en un clima de cordialidad inconsistente con el tono dramático propio de estas escenas. Tampoco se explicitan planes de preservación por parte de los hermanos. Gretel empuja a la anciana por presentarse la ocasión de hacerlo pero esa acción de salvación no forma parte de una previsión. Sin embargo es interesante el papel que la narradora hace jugar a las llaves. Las hace aparecer cuando se menciona que la bruja no veía bien para cerrar la jaula en la que apresa a Hansel y un poco después Gretel

–como personaje- las toma para abrir esa misma jaula una vez que ha empujado a la bruja en el horno. Veamos cómo resultan las reformulaciones de la segunda versión:

V2: y en el momento del banquete **apareció una viejecita muy amable que nos invitó a pasar a la casa**. Entramos y **ella** nos dijo: ¿Qué van a tomar de postre: helado, flan, melocotón en almíbar o frutas del tiempo? Como teníamos apetito aceptamos todo lo que nos ofreció y nos fuimos a dormir (E6).

Al despertarnos la **anciana estaba muy enojada y me obligó a meter a mi hermano Hansel en una jaula**, a buscar agua, a limpiar la casa y a alimentar todo el tiempo a mi hermano. **No entendía lo que sucedía, estaba desesperada y lloraba**.

**La anciana se acercaba a la jaula** y hacía que mi hermano le mostrara el dedo para saber si engordaba para comérselo. **Él le mostraba un hueso de pollo para que la vieja creyera que aún estaba flaco**. **Ella muy enojada le dijo que se lo comería igual**. **Al escuchar esas palabras comencé nuevamente a llorar y me dijo: ¡No llores, niña tonta! que también te comeré, ¡prende el horno!** (E7).

**Al encender el horno la llamé y le dije: -No puedo encender el horno, ¡fíjese, fíjese que no enciende!** Al agacharse para mirar el horno, la empujé, lo prendí y salió corriendo toda chamuscada. Saqué a mi hermano de la jaula, agarramos algunas monedas (E8).

La amabilidad inicial de la anciana se transforma en enojo y furia que desencadena una orden intempestiva y una descalificación hacia Gretel: “¡No llores, niña tonta! que también te comeré, ¡prende el horno!”. Como contrapartida, Gretel se atemoriza, se desespera y llora durante el proceso de encendida furia de la bruja. La denominación del personaje se transforma a medida que su furia se convierte en una amenaza para los hermanos: al comienzo es una “viejecita”, luego una “anciana” y finalmente una “vieja”. Estas variantes en la denominación y la inclusión de los estados de ánimo de los hermanos modalizan el relato. Además, tanto Hansel como Gretel elaboran planes de preservación que la narradora comunica al narratario. Éste se convierte casi en un espectador de la historia dada la elaboración de la escena desde una distancia enunciativa mínima. Es interesante relevar quién prende el horno en la primera y en la segunda versión. En la V1 es la bruja la que prende el horno, Gretel aprovecha la ocasión y la empuja adentro de él. En la V2 Gretel es la responsable de prenderlo y consigue que la bruja se acerque al horno ya que supuestamente la niña no podía encenderlo. Quizá la necesidad de convertir la escena del horno en un plan para deshacerse de la bruja lleva a la narradora a mencionar dos veces el encendido del horno:

**Al encender el horno** la llamé y le dije: -No puedo encender el horno, ¡fíjese, fíjese que no enciende! Al agacharse para mirar el horno, la empujé, **lo prendí** y salió corriendo toda chamuscada (E8 – V2).

El relato completo de la V1 de Lucas está ubicado en el *Grupo B* y la narradora elabora una *Solución c* para dar cuenta a los potenciales lectores acerca de la transformación de la anciana en la bruja del bosque. Las situaciones y las actitudes se tornan amenazantes pero la denominación sigue siendo la misma. No aparecen planes de preservación de los hermanos. El relato completo de la V2 está ubicado en el *Grupo A* y la narradora elabora una *Solución b* en que aparece un cambio de denominación que da cuenta de la transformación de la anciana en bruja y además aparecen el plan del hueso de pollo por dedo de Hansel y el de aparentar no poder encender el horno de Gretel para arrojar a la bruja en él. En la V2 se producen avances en la elaboración de las soluciones para este problema discursivo y también en la resolución del resto del relato.

*-Cuando se mantiene la misma solución en ambas versiones:*

Veamos ahora el caso de Martín (6º, 11 años) contando desde Hansel cuya V1 hemos presentado como ejemplo del tipo de *Solución a*, pero que es conveniente reiterar para contrastarla con la V2, que también corresponde a la *Solución a*, aunque con cambios entre ambas versiones:

V1: Yo me comí el techo de mazapán y Gretel la ventana de azúcar, en un momento inesperado se escuchaste **una voz** que decía quién come mi casa y **de la casa salió la bruja que se hacía la abuela dulce y buena** la bruja nos hizo pasar y nos dio de comer a la noche nos acostó en camas suaves y limpias ella nos dijo duerman bien que mañana será otro día y la vieja bruja lo dijo bien hecho (E6).

La anciana aparece en el relato como: “una voz”. A continuación el narrador recurre a una alteración en el orden de los sucesos de la historia con un doble propósito: anticipar al narratario el engaño del que fueron objeto los hermanos y anunciar la transformación de la anciana que tendrá lugar al día siguiente del encuentro con los niños. A partir de ese momento del relato, la anciana es denominada como “vieja bruja” y “bruja”. Veamos cómo se resuelve este episodio en la siguiente versión:

V2: Yo, el techo de mazapán y Gretel la ventana de azúcar. En un momento inesperado **una voz** salió de la casa. **Una viejecita** se asomó, nos hizo pasar, nos dio de comer y luego nos acostó en camas suaves. **Ella** nos dijo: -Duerman que mañana será otro día (E6). Al día siguiente **la viejecita** me levantó y me encerró en una jaula. **Ahí me di cuenta de que era una bruja** (E7 – V2).



La anciana aparece inicialmente como “una voz”, después como “una viejecita” y “ella”. A continuación se explicita al narratario la transformación de la anciana: “Ahí me di cuenta de que era una bruja” y a partir de tal explicitación siempre se la denomina como “bruja”. El narrador de Martín sacrifica la alteración de orden elaborada en la V1 y la sustituye por una formulación canónica del relato en el sentido de que la información aportada al narratario sigue el orden del desarrollo de los sucesos. La supresión de la alteración de orden quizá disminuye las expectativas del narratario porque ya no se anticipa algo –a modo de indicios- que se desarrollará después.

Las dos versiones de relatos completos de Martín se ubican en el *Grupo B* y la elaboración del pasaje de la anciana buena a la bruja del bosque (*Solución a*) también se mantiene en ambas versiones aunque con variantes.

## I.2. Hansel y Gretel como narradores: caracterizarse a sí mismos y a su hermana/o

Como es previsible en un relato tradicional, los roles de los personajes son arquetípicos. Ese rasgo se mantiene en estos relatos en que Hansel nunca se desborda emocionalmente y Gretel siempre se desespera y llora ante los sucesos que se le presentan. Resulta interesante analizar quién toma la iniciativa en las diferentes acciones que los hermanos necesitan llevar a cabo para que la historia canónica se cumpla. En 18 de 22<sup>xv</sup> relatos tanto Hansel como Gretel toman iniciativas por su cuenta y además realizan acciones de modo conjunto. Tal concentración de relatos con estas características puede vincularse con el hecho de que las iniciativas distribuidas entre Hansel y Gretel ya están pautadas en la historia canónica. Por ejemplo, Hansel siempre es el responsable de distribuir las piedras y las migas de pan para marcar el camino de regreso al hogar, Gretel siempre es la responsable de empujar a la bruja al horno y de liberar a Hansel. No obstante, en varios de los 18 relatos aparecen matices interesantes. Veamos cómo el narrador de Evelyn (5<sup>o</sup>, 10 años) en la voz de Hansel caracteriza al personaje y a su hermana a lo largo del relato (dado que ambas versiones son similares ejemplificaremos con fragmentos de la V2). En la primera parte, Hansel se muestra como un chico inteligente y presenta a Gretel como una niña más pequeña y sensible:

En ese momento de lo nervioso que estaba, no me acordé que me dirigía a tomar agua, y rápidamente corrí hacia la habitación a contarle a Gretel lo que había escuchado. Ella como era una niña pequeña pensó que éramos un estorbo para nuestro padre y se largó a llorar desconsoladamente. ¡Oh! Entre el llanto de Gretel y mi pensamiento nervioso tuve una noche muy desvelada (E1 – V2).

A medida que avanza el relato el perfil de Gretel es más activo, es calificada como “astuta” por su hermano y como capaz de elaborar un plan de preservación. Hansel a veces se equivoca y ambos hermanos comparten iniciativas:

Al día siguiente nos llevaron al bosque nuevamente, ¡qué tonto! exclamé, me olvidé de recoger más piedras. Como Gretel me había escuchado, me dio un trozo de pan que ella misma había guardado entonces con las migas del pan pude rastrear el camino (E5 – V2).

[...] Gretel fingió no saber manejar el horno. -¡Niña tonta, qué inútil eres!- le dijo la anciana a mi hermana y mientras se quejaba prendía el horno. Cuando ésta se descuidó Gretel fue tan astuta que de un empujón la arrojó al horno. Mientras la malvada vieja se quemaba, mi hermana abrió la jaula y rápidamente escapamos (E8 – V2).

En los 4 relatos restantes hay cierta predominancia de Hansel en el desarrollo de iniciativas aún cuando narre Gretel como es el caso de 2 de los relatos. La narradora de Lara (5º, 10 años) plantea:

**Estaba desesperada y Hansel trataba de tranquilizarme** (E1 – V2).

**No sabíamos qué hacer, hasta que mi hermano pensó** en ir a buscar piedras brillantes que se encontraban en el patio, para que cuando nos dejaran, el brillo de las piedras nos indicaran el regreso a casa (E2 – V2).

En ese momento **empecé a llorar como nunca había llorado y muy desesperada le dije a mi hermano:** -Hansel, ya nunca volveremos a ver a papá por culpa de nuestra maldita madrastra. **Hansel me convenció de seguir en el bosque y buscar un lugar para refugiarnos** (E5 – V2).

La caracterización que diferentes alumnos realizan tanto de Hansel como de Gretel no siempre es efectuada a través de la variación en la denominación o los calificativos. Enunciar lo que hacen, piensan y sienten también caracteriza. En el caso del fragmento de Lara que acabamos de citar, Hansel piensa, persuade a su hermana de seguir un plan mientras Gretel llora y se desespera (ver resaltados en negrita en el fragmento anterior). La reiteración de estas acciones a lo largo del relato contribuye a definir el perfil de los personajes.

Dentro de la esfera de las caracterizaciones nos preguntamos si la diferencia de género entre el autor y el narrador podría generar problemas discursivos. No aparecen en el corpus marcas significativas al respecto. Solo en las dos versiones de Juan Cruz (4º, 9 años) que cuenta a través de la voz de Gretel se plantea el perfil de una niña amedrentada por las circunstancias hasta que los hermanos son apresados por la bruja del bosque. Desde ese episodio hasta el final del relato Gretel es muy activa. Veamos algunos

fragmentos que ponen en evidencia este contraste (dado que ambas versiones son similares se transcriben fragmentos de la V2):

[...] cuando nos despertamos era de noche y **yo me puse a llorar y llorar sin consuelo Hansel me guió** por unas piedras que brillaban me contó, que las había tirado cuando nos traían al bosque (E3 – V2).

[...] un día se cansó y me dijo: prende el horno y mete la cabeza para ver y **yo le dije ¿cómo?** Ella metió la cabeza y **yo la empujé** y cayó dentro del horno **yo cerré la puerta** y se empezó a quemar entonces **liberé a Hansel** él corrió y **yo agarré joyas lo alcancé** y salimos corriendo el horno explotó, (E8 – V2) nosotros vimos un cisne que nos dijo: si me dan las joyas yo los haré cruzar el río, **yo se las di**, en el otro lado del río encontramos el camino a casa, (E9 – V2) llegamos a casa y mi padre nos abrazó **yo saqué una joya que escondí en mi sombrero y se la di a mi padre** [...] (Cierre – V2).

## II. Intenciones y sentimientos encontrados

Para reformular *Hansel y Gretel* numerosos alumnos eligieron como base una versión en que los padres planean y ejecutan el abandono de los niños (16 relatos). Otros alumnos eligieron la versión en que los hermanos escuchan conversar a sus padres y deciden aliviar la pobreza de la familia huyendo al bosque por su propia cuenta (6 relatos). En este apartado, solo consideraremos los relatos en los cuales los niños son abandonados. En esas circunstancias es necesario delinear el perfil de un padre que aparece ante sus hijos como ambiguo o dominado por los deseos de su mujer. Es en ese punto en que se dan variaciones entre los relatos de los alumnos. Tal como lo mencionamos en el apartado anterior (I.1.), consideramos de manera conjunta los relatos que son contados desde la perspectiva y la voz de Gretel y de Hansel porque no aparecen diferencias tan notorias como para considerarlos en forma separada. Al mismo tiempo, es necesario aclarar que los fragmentos de relatos que se transcriben y se analizan a continuación, corresponden -en general- a una de las dos versiones posibles de cada relato. En este apartado no se considera la comparación entre versiones de un mismo alumno porque cada autor del corpus elaboró de modo similar en sus dos versiones la posición del padre de Hansel y Gretel con respecto al abandono. Solo cuando tales diferencias sean significativas se incluirá una dimensión comparativa en ejemplos puntuales.

Enumeramos las soluciones intentadas que los relatos ponen de manifiesto<sup>xvi</sup>:

-Los padres discuten. La madrastra explicita la necesidad del abandono. **El padre se niega. Ambos ejecutan el abandono las dos veces. Al regreso de los niños del primer abandono, el padre los recibe con afecto:** (4 relatos de 16).

Es interesante notar que –a partir de lo que se formula en los relatos- estos adultos que actúan de modo conjunto parecen experimentar la decisión del abandono de modo diferente. Distinguir que detrás de una misma acción compartida se traslucen sentimientos encontrados plantea un desafío discursivo que algunos alumnos enfrentan. Veamos cómo lo resuelve Damián (5º, 10 años) desde la voz de Hansel:

Una noche nuestros padres discutían y mi madrastra decía: -Los niños están trayendo muchos problemas, no tenemos trabajo y son dos bocas más para alimentar, hay que dejarlos dentro del bosque. **-No podemos dejarlos solos, son niños- decía mi padre.** - Esta noche los llevaremos al bosque- repetía nuestra madrastra (Presentación y E1 – V2). [...] Luego de caminar mucho tiempo llegamos, **papá nos vio y se alegró mucho. La noche siguiente nos llevaron de regreso al bosque** pero no tuvimos tiempo de agarrar las piedritas, entonces tomé un pedazo de pan que había en la mesa (E4 – V2).

Veamos otro ejemplo para el mismo tipo de solución pero planteado con menor distancia enunciativa. Se trata del relato de Ángel (4º, 9 años) contando también desde Hansel:

[...] al amanecer escucho: **-Tenemos que dejar abandonar a los chicos en el medio del bosque- Y mi papá gritó -¡No!- Sí los abandonarás en el bosque –dijo mi madrastra. – No tenemos comida para nosotros y tú quieres más niños** (E2 – V2).

[...] cuando **le grito: -¡Paaaa! Él gritó -¡Hijos míos!- Cuando miro a mi madrastra estaba caliente<sup>xvii</sup>. Mi madrastra planeó todo otra vez con mi papá yo escuché** y quise agarrar más piedras pero no tenía más. **Luego a la noche mi madrastra y mi papá dijeron que nos íbamos a cortar leña** y no tenía nada para no perderno (perdernos?) (E4 – V2).

La instigación del abandono es atribuida a la madrastra quien por su parte deposita en el padre de los niños la responsabilidad de la concreción misma del abandono. La expresión del padre ante el regreso de los niños es de desconcierto, aunque puede inferirse cierta alegría por el reencuentro que el narrador distingue de la actitud de una madrastra enfurecida: “Cuando miro a mi madrastra estaba caliente”. En el relato de Ángel, tanto la discusión del padre de los niños con la madrastra como las expresiones del reencuentro - en ocasión del primer regreso de los niños desde el bosque- son planteados como una escena. Cuando se acorta la distancia del narrador respecto de lo que está contando se modifica la participación del narratario. Se torna más cercana a los sucesos, como si el

lector potencial fuera su espectador antes que el lector de un relato elaborado con tranquilidad después que todo ha sucedido.

-Los padres discuten. La madrastra explicita la necesidad del abandono. **Ambos ejecutan el abandono las dos veces. Al regresar los niños del primer abandono, la madrastra los regaña y el padre no dice nada o no sabe qué decir** (4 relatos de 16). Veamos cómo lo resuelve Lara (5º, 10 años) desde la voz de Gretel:

**Cuando llegamos, nuestro padre no sabía qué decirnos. -¡Hansel!, ¡Gretel!, ¿qué hacen aquí? Nuestra madrastra, muy furiosa nos dijo: -¡Vayan a dormir rápidamente!**

Esa noche volvimos a escuchar otra conversación. Nuestra madrastra le decía a mi papá:

-Mañana los llevaremos más lejos, desde donde nunca puedan regresar (E4 – V2).

La expresión de sorpresa del padre ante el regreso de sus hijos puede ser interpretada -al menos- de dos maneras diferentes: con afecto por el reencuentro ya que pudo haber ejecutado el abandono bajo la presión de su mujer; con perplejidad ante el fracaso de su estrategia de abandono. Escribir una expresión ambigua para un sentimiento ambiguo representa una posibilidad discursiva relevante de los alumnos.

Evelyn (5º, 10 años) plantea otra manera de resolver este mismo problema. Veamos las variaciones entre la primera y la segunda versión:

V1: Al llegar a casa nuestra madrastra nos regañó muy feo diciendo: -¡Niños desobedientes, les dijimos que esperen, pero como siempre, hacen los que se les da la gana! Yo creo que lo hizo disimuladamente, **sé muy bien lo que tramaban** (E4). Al día siguiente nos llevaron al bosque nuevamente, (E5)

V2: Al llegar a casa nuestra madrastra nos regañó diciendo: -¡Niños desobedientes, les dijimos que esperen, pero como siempre, hacen los que se les da la gana! Yo creo que lo hizo disimuladamente, **sé muy bien lo que tramaba** (E4). Al día siguiente nos llevaron al bosque nuevamente, (E5)

En ambas versiones, el padre no dice nada ante el regreso de los niños. La madrastra es quien los regaña. En la V1, Hansel atribuye al plan de abandono a su padre y a la madrastra y en la V2 solo lo atribuye a la madrastra. No obstante, explicita que al día siguiente, padre y madrastra ejecutan el segundo abandono. Quizá Hansel como narrador intenta justificar a su padre desligándolo en la V2 de la intencionalidad aunque no puede negar su responsabilidad en la concreción del abandono.

-Los demás relatos (8 de 16) tienen en común que **el narrador elude el problema discursivo del encuentro de los niños con su padre al regresar del bosque.**

Las dos versiones de Matías (4º, 9 años) contando desde Hansel muestran a un padre con claras intenciones de abandono a diferencia de otros relatos en que tal intención aparece

un tanto desdibujada o aparece la oposición al abandono. La explicitación del abandono queda a cargo de la madrastra. Cuando los niños regresan al hogar, el padre no aparece en el relato (dado que ambas versiones son similares se transcriben fragmentos de la V2):

**Un día mi padre nos quería abandonar, a mi hermana y a mí nos resistimos mi madrastra pide que nos abandonen por suerte alcancé a escuchar, y dije despacio papá nos quiere abandonar** y Gretel empezó a llorar (Presentación y E1 – V2).

[...] hasta que llegamos al lugar que quería mi padre y nos mintieron nos habíamos quedado dormidos y se fueron a la casa y anocheció los dos seguimos las piedritas la luna mostraba el camino, (E3 – V2) llegamos a casa y la madrastra nos retó y cerró la puerta y no pudimos salir y encontré el pan (E4 – V2). Vemos cómo la ambigüedad del personaje se traslada a la ambigüedad del texto. Al comienzo el narrador plantea que el padre los quiere abandonar, luego se dice que la madrastra es quien solicita el abandono y -más adelante- Hansel le dice a su hermana que es el padre quien quiere abandonarlos.

En las dos versiones de Juan Cruz (4º, 9 años) contando desde Gretel los niños regresan del bosque, se escabullen por la ventana para ingresar al hogar y escuchan nuevamente una conversación acerca del renovado plan de abandono. Por segunda vez, Gretel justifica a su padre (dado que ambas versiones son similares se transcriben fragmentos de la V2):

[...] al otro día a la noche volvieron a discutir y mi madrastra dijo: hay que llevarlos al fondo del bosque **y mi padre no tuvo opción** (E4 – V2).

Matías (6º, 11 años) contando desde Hansel decide plantear –en sus dos versiones- a un padre dominado por las influencias de la madrastra a tal punto que es él mismo quien ejecuta el abandono a partir de un plan pergeñado por aquélla. En este caso, no puede analizarse la reacción del padre ante el primer regreso de sus hijos porque Matías no lo incluye. Los chicos van al bosque marcando el posible sendero de regreso con las migas de pan y al comérselas los pájaros ya quedan desorientados vagando por un lugar desconocido.

En los dos relatos de Lucas (5º, 10 años) contando desde Gretel se anuncia el abandono explicitado por la madrastra en el marco de una conversación sostenida con el padre de los niños. La madrastra es responsable de todas las acciones posteriores y el padre desaparece del resto del relato. Quizá una alternativa para eludir el problema discursivo de caracterizar los sentimientos de un padre enfrentado entre su mujer y sus hijos. En síntesis, los relatos se distribuyen en tres grupos. El primero, integrado por cuatro (4) relatos en que se plantea una confrontación entre la negativa del padre ante la propuesta de abandonar a los niños, la concreción del abandono y la alegría del reencuentro. El

segundo, también integrado por cuatro (4) relatos en que la posición del padre ante el abandono de los niños es más lábil y queda demostrada en la ambigüedad de sus expresiones al regresar los hijos del bosque. El tercero, integrado por ocho (8) relatos que presentan el común denominador de hacer desaparecer al padre de las escenas de posible ambigüedad. Escribir sentimientos ambiguos o la confrontación entre intenciones y sentimientos de los personajes parece representar un problema discursivo relevante para los alumnos.

Hemos transitado el análisis de diferentes soluciones a los problemas discursivos que enfrentan los alumnos al reformular la historia de *Hansel y Gretel* desde la voz narrativa y la perspectiva adoptada por cada uno de ellos. Uno de los desafíos que todos los narradores parecen atravesar –con mayor o menor éxito- es la articulación entre el plano de la narración o enunciación y el plano de la historia. La posibilidad de los alumnos de elaborar en el discurso el pasaje de la anciana buena a la bruja del bosque y las formas de preservación de Hansel y Gretel, la caracterización que tanto Gretel como Hansel hacen de sí mismos en tanto responsables de contar la historia, respecto de su hermana/o, las soluciones discursivas para dar cuenta de la disonancia entre intenciones y sentimientos, la alternancia entre discurso directo y discurso indirecto para articular la voz del narrador y de los personajes, la alternancia entre mayor y menor distancia enunciativa que aportan las escenas y los sumarios como fenómenos de duración temporal, son algunos de los indicadores que van poniendo en evidencia el esfuerzo de los alumnos para resolver la articulación mencionada.

## NOTAS

<sup>1</sup> Solo un alumno de la muestra eligió contar este relato desde la perspectiva de un pájaro del bosque.

<sup>1</sup> Para este análisis se consideran relevantes, fragmentos de los episodios 6, 7 y 8. Además el cierre del relato es significativo en las producciones en que se establece un vínculo entre la muerte de la bruja del bosque y la desaparición de la madrastra.

<sup>1</sup> Como en el apartado anterior, se consideran los relatos de la muestra (22 de 24) exceptuando los narrados por el pájaro del bosque (2 relatos) por las razones ya explicitadas. Del mismo modo, se consideran de modo conjunto los relatos realizados desde la perspectiva de Hansel y de Gretel por las razones ya expuestas.

<sup>1</sup> En este apartado no siempre se citan los mismos episodios para ejemplificar las actitudes del padre aunque en general se incluyen la Presentación, el E1 y el E4. No obstante, algunas formulaciones de los alumnos suponen considerar -en ocasiones- otros episodios que se aclaran cuando corresponde.

<sup>1</sup> Expresión coloquial que en la variante de habla rioplatense significa estar enojado o furioso.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES

Distinguiremos en este apartado las conclusiones relativas a las posibilidades discursivas de los alumnos respecto de la voz y el punto de vista narrativos (apartado I) y las relativas a las consecuencias pedagógicas y didácticas (apartado II).

Las conclusiones que presentamos a continuación fueron elaboradas con la precaución de abrir interrogantes más que formular aseveraciones. Una de las razones fundamentales se vincula con la representatividad del corpus. Los alumnos podían elegir entre diferentes historias tradicionales y entre diversas voces y puntos de vista narrativos para cada historia. Contamos con un número no controlado de elecciones por historia y por focalización en cada grado de la escolaridad. Por ejemplo, los relatos de *Hansel y Gretel* (24) quedaron menos representados en el corpus que los de *Caperucita Roja* (36). Algo similar sucede con las focalizaciones en ambas historias (ver cuadros de distribución de relatos en el apartado II.3. de la Introducción). En virtud de esta distribución inequitativa de los relatos producidos es preciso considerar con cautela ciertas conclusiones, especialmente las relativas a las posibilidades discursivas de los alumnos.

#### I. Las posibilidades discursivas de los alumnos

Creemos pertinente señalar las siguientes cuestiones:

*I.1. Las posibilidades de elaboración discursiva de los alumnos están condicionadas por el tipo de relato que se produce y por la naturaleza de la historia que se aborda.*

La reformulación de relatos tradicionales en función de la voz y el punto de vista de alguno de los personajes de la historia elegida, supone una gama de restricciones. Una de ellas – a modo de ejemplo- es la elección de la temporalidad de la enunciación. Dado que se trata de relatos canónicos la voz narrativa se ubica siempre con ulterioridad a los hechos narrados. Así lo hicieron todos los alumnos del corpus. La variación entre los relatos de diferentes alumnos o entre la V1 y 2 de un mismo alumno fue la distancia enunciativa entre la voz que narra y los hechos narrados dentro de los márgenes de esa ulterioridad.

También analizamos en la Introducción (apartado I.5.2.) los rasgos particulares de las dos historias de referencia seleccionadas por los alumnos para producir sus relatos. Quizá no haya una competencia “general” para elaborar relatos. Lo que los alumnos producen depende -en parte- de las cuestiones discursivas que facilitan u obstaculizan las historias de referencia. Por ejemplo, los alumnos que escribieron sobre la base de *Hansel*



y *Gretel* incurrieron en deslizamientos menores de la focalización. Eso no significa que pueden elaborar mejor el ajuste de ese parámetro que los que centraron su relato en *Caperucita Roja*. En el caso de *Hansel y Gretel* es la naturaleza de la historia la que no “tensa” las posibilidades conceptuales de los alumnos sobre ese parámetro, tal como lo hemos analizado. Si se hubiera tratado de la creación de historias originales seguramente los alumnos hubieran enfrentado problemas discursivos –entre otros, la formulación escrita de un argumento creado- que en las resoluciones de este corpus quedan soslayados.

### *1.2. Las condiciones de producción afectan aquello que será prioritario en la elaboración discursiva de los alumnos.*

La acción y la reflexión discursivas de los alumnos sobre ciertos parámetros estuvieron propiciadas por las consignas de la tarea solicitada. Tal es el caso de parámetros como la perspectiva o la articulación del discurso del narrador y de los personajes. El trabajo sobre ellos no solo formó parte de los propósitos del proyecto de lectura y escritura compartido con los alumnos. El ajuste de los relatos en torno a las consignas fue retomado por las intervenciones del docente en diversas circunstancias: los acuerdos entre docente y alumnos acerca de la producción de la primera versión, los acuerdos en las situaciones de revisión del grupo total, en parejas e individual, las intervenciones individuales del docente con cada alumno hacia el final del proceso. Quizá el ejemplo más claro de la influencia de las condiciones de producción lo constituya el hecho de que la mayoría de los relatos eligió una focalización interna fija y solo dos una externa (en ambas focalizaciones se trata de narraciones en primera persona). El énfasis puesto en contar desde el punto de vista y la voz de un personaje de la historia favoreció lo que fueron las focalizaciones predominantes.

Por otra parte, las condiciones de producción afectan el producto objeto de análisis. A menudo se recogen narrativas fuera de un contexto didáctico que favorezca su producción. Cuando se las analiza, el investigador no tiene ninguna certeza de estar frente a “lo mejor” que pueden hacer los alumnos. Las limitaciones antes señaladas sobre el conjunto de datos objeto de esta tesis se compensan ampliamente con la certeza de que las versiones finales (V2) reflejan lo mejor que pudieron hacer los alumnos. Recordamos que se trata de niños de un medio socio cultural desfavorecido (Ver apartado II.1. de la Introducción) que pudieron producir relatos muy elaborados, algunos de ellos francamente sorprendentes, usando recursos propios de textos de autor.

I.3. *Las resoluciones de los alumnos no son monolíticas ni por sus posibilidades de elaboración conceptual ni por la naturaleza del objeto de apropiación.*

Cuando los niños –en tanto alumnos- producen relatos de ficción afrontan la resolución de problemas discursivos vinculados con distintos parámetros situados en dos planos: el de la enunciación y el de la historia. La variedad de relaciones involucrada no es abordada por los alumnos de modo simultáneo ni con la misma posibilidad de resolución. Retomemos tres tipos de problemas discursivos que afrontan los alumnos y algunos tipos de resoluciones que hemos analizado en detalle en los capítulos precedentes:

-Intentar ajustar un parámetro a lo largo de un relato puede resultar en el desajuste de otro. Por ejemplo, varios relatos ponen en evidencia que el intento de ajustar el punto de vista a lo largo de todo el relato puede lograrse –en algunos casos- tornando aséptica la voz narrativa, es decir, eliminando valoraciones sobre la propia voz narrativa o la de los personajes que habían podido elaborarse a costa de no controlar la focalización (ver capítulos 3 y 4).

-Intentar resolver un fragmento de un relato que presenta problemas discursivos complicados puede generar soluciones inferiores a las elaboradas para el resto del relato. Por ejemplo, varios relatos ponen en evidencia que regular el “saber” y el “hacer saber” entre los personajes en el plano de la historia y hacia el narratario en el plano de la enunciación, en muchas ocasiones se ajusta sacrificando la información dirigida al narratario. En otras ocasiones, se aporta lo necesario al narratario recurriendo a voces e informaciones que no son admisibles desde la focalización asumida y en esos casos, se incurre en deslizamientos (ver especialmente capítulos 4 y 6).

-Ante fragmentos de los relatos que representan problemas discursivos complicados algunos alumnos eluden el problema. Por ejemplo, no se informa al narratario acerca del engaño del lobo a Caperucita y/o el lobo nada propone a Caperucita durante el breve encuentro con ella en el bosque (ver capítulos 3 y 4). Si es preciso dejar claro al narratario el cambio de la amable anciana a la bruja del bosque en *Hansel y Gretel*, no se produce un cambio de denominación. Si es complicado escribir intenciones y sentimientos encontrados respecto de un padre con actitudes ambiguas se hace desaparecer al padre del discurso (ver capítulos 5 y 6).

Para interpretar estos tres tipos de problemas -situados en la complicada articulación entre el plano de la enunciación y el plano de la historia- quizá sea interesante recurrir a consideraciones históricas. Veámos en el apartado I.4. de la Introducción que

los narradores en la historia de la literatura infantil y juvenil evolucionaron de un narrador con “voz doble” en el siglo XIX pasando por un narrador de “voz única” hacia mediados del siglo XX y desplegando una “voz dual” en numerosas producciones contemporáneas. Tomando en cuenta las diferencias entre las posibilidades discursivas y las circunstancias históricas de producción entre los escritores profesionales y los debutantes quizá sea posible, sin embargo, establecer algunas vinculaciones.

Los alumnos parecen advertir que en un relato con las restricciones solicitadas en la tarea propuesta es necesario garantizar una doble información: la que circula entre los personajes de la historia y la que es preciso aportar al narratario para que identifique que se trata del relato de referencia que él conoce. Distinguir lo que es preciso señalar al narratario y silenciar una parte de la información ante los personajes es un problema enunciativo que muchos alumnos resuelven planteando **toda la información a todos los participantes**. Se plantean entonces dos voces (la dirigida a los personajes y la dirigida al narratario) en los **“dos planos”** (el de la enunciación y el de la historia) sin deslindar lo que corresponde a uno y otro plano. Es en ese punto que se producen los deslizamientos de punto de vista y de voz narrativa.

Otros alumnos parecen advertir que aportar toda la información a todos los participantes genera inconsistencias en el relato y deciden restringir la esfera de la información. **Las voces circulan en un “único plano”**. Los intercambios se producen solo entre los personajes sin referencias explícitas o implícitas al narratario quien solo se atisba en forma virtual (es decir, por la certeza de su presencia como interlocutor de todo relato desde el plano de la enunciación). O bien -por momentos- el narrador se dirige solo al narratario evitando la delegación de la voz en los personajes (tal es el caso de la preferencia por el discurso indirecto regido o por el monólogo interior de la voz narrativa).

Un tercer grupo de alumnos logra articular los dos planos mencionados distinguiendo lo que es posible y necesario comunicar al narratario en el plano de la enunciación y lo que corresponde a la interacción entre los personajes en el plano de la historia. Ya no como una información completa e indiferenciada sino como **una voz que puede articular esta dimensión “dual” de los planos puestos en juego en el relato**.

Estas “maneras” de proceder ante los problemas discursivos no se produce de modo monolítico en los relatos. A veces las tres modalidades están presentes en un mismo relato y tal como hemos analizado -especialmente en los capítulos 4 y 6- los problemas (y por ende, la variedad de resoluciones) se concentran en algunos fragmentos específicos que

demandan una distinción más elaborada entre la información destinada al narratario y la que circula entre los personajes. Si bien los relatos completos más elaborados se concentran entre los alumnos mayores de la muestra (6º, 11 años y 5º, 10 años) las soluciones más y menos elaboradas para los problemas de articulación entre el plano de la enunciación y el plano de la historia se distribuyen entre los alumnos de todas las edades.

I.4. La indispensable distinción entre posibles conceptualizaciones de los alumnos y la exploración de sus posibilidades discursivas.

Se habrá advertido que hemos puesto especial cuidado en no referir a conceptualizaciones de los alumnos (tal como es utilizado en la Psicología Genética) sino a “maneras de resolver”, “formas de resolución” o tal como lo indica el título de esta investigación: “posibilidades discursivas” de los alumnos para englobar bajo ese término los problemas que enfrentan y las alternativas que elaboran para resolverlos. Ya hemos explicitado en el apartado I.2 del Capítulo 2 que estamos a una gran distancia de resolver tres tipos de cuestiones:

-Identificar cuál es el objeto de conocimiento para los alumnos en esta investigación: ¿los relatos escritos de ficción? ¿las voces y el punto de vista narrativos en los relatos escritos de ficción? ¿el problema conceptual de vincular el plano de la enunciación y el plano de la historia en los relatos escritos de ficción?

-Identificar formas de organización conceptual relativamente estables que puedan caracterizar niveles sucesivos de conocimiento en un dominio dado: ¿Cómo distinguir lo que parecen ser formas de resolución fuertemente vinculadas con los rasgos particulares de las historias de referencia de otras formas de resolución más generales? ¿Cómo distinguir formas de organización conceptual relativamente estables que tengan consecuencias evolutivas de las que no las tienen?

-Comprender el proceso de pasaje de un modo de organización conceptual a otro como una manera de explicar la construcción del conocimiento. Solo podemos dar cuenta de algunas formas de resolución originales. No sabemos cuán estables son y mucho menos podemos aventurar de qué naturaleza es el proceso de pasaje de unas formas de resolución a otras dado que no tenemos aún claro el nivel de estabilidad de tales resoluciones discursivas.

Que un conjunto de resoluciones interesantes desde la perspectiva creativa de los alumnos admita una dimensión psicogenética demandaría una indagación que afronte ese

desafío. Tal desafío es prematuro para los datos con que contamos y los tiempos de elaboración conceptual sobre los mismos.

#### *1.5. Posibilidades y dificultades discursivas vinculadas con el punto de vista.*

La investigación plantea la necesaria reformulación de la focalización cero u omnisciente de las historias de referencia. En este proceso los alumnos enfrentan desafíos conceptuales diversos y elaboran formas de resolución alternativas:

-Varios alumnos comienzan su relato con focalización cero o narrador omnisciente y al producirse la aparición del personaje elegido como narrador se sigue el curso de la historia con focalización interna fija. Es decir, tienen la posibilidad de asumir la voz narrativa desde cuando aparece el personaje que se ha elegido como narrador. Nada se omite en los episodios o sucesos que anteceden a la aparición del personaje. Antes de su aparición no hay restricción focal alguna. Consideramos un deslizamiento a esa parte del relato que permanece en focalización cero por contraste con la focalización interna fija que el narrador asume para el resto del relato (ver capítulos 3 y 4).

-En otros casos, el narrador en primera persona delega la voz en otro personaje -ya participante de la trama o creado ad hoc- que explicita acciones, pensamientos, sentimientos e intenciones ante la necesidad de incluir referencias para el narratario que el personaje narrador no puede aportar, especialmente por no haberlas vivido o porque no le corresponde verbalizarlas en función de la focalización elegida. Este tipo de procedimiento produce un efecto de narradores en juego de postas: lo que el narrador no puede contar, lo cuenta otro personaje y -a veces- se desenfoca el relato generándose deslizamientos (ver capítulos 3 y 4).

-En ocasiones, los ajustes del punto de vista generan la eliminación de toda referencia al narratario. Quien relata se mantiene estrictamente en el marco de la historia y nada se explicita al narratario acerca de las intenciones que ani-Los relatos más elaborados pertenecen a alumnos que pueden distinguir y elaborar un tono de voz hacia el narratario y articular los correspondientes a los actores de la historia. Asimismo los relatos ponen en evidencia una distinción del tipo de información que puede circular en la historia entre los personajes y aquella que solo puede conocer el narratario. Por ejemplo, la elaboración del engaño por parte del lobo en *Caperucita Roja* plantea problemas diversos -analizados en el Capítulo 4- que en los relatos más ajustados aparecen como información explícita o implícita hacia el narratario sobre las intenciones del lobo y ocultamiento de tales intenciones hacia los demás personajes, en el plano de la historia. El narratario sabe acerca de los actos de manipulación, seducción y/o simulación. Los personajes son objeto de ellos.

En el caso de los relatos contados desde Caperucita el engaño del que ella es objeto se traduce en una intensificación de las “cualidades bondadosas” del lobo en el plano de la historia que supone para el narratario una doble posibilidad de interpretación: la ingenuidad de la niña e “indicios” de la ferocidad del lobo a través de tan sospechosa bondad. Qué se oculta y qué se explicita, a quién y en qué plano parece ser la articulación resuelta en los relatos más elaborados tanto de *Caperucita Roja* como de *Hansel y Gretel*.

-Cuando el narrador opta por la alternativa de delegar la voz en los demás participantes de la historia –tal es el caso de las escenas- el mantener el control sobre lo que dicen y cómo lo dicen se convierte en un problema. El discurso directo regido genera dificultades porque mientras los que hablan son los personajes en el plano de la historia, los verbos declarativos o de vida interior aportan matices dirigidos al narratario. En ese punto, los alumnos enfrentan el desafío de elaborar las marcas de la enunciación en el relato distinguiéndolas de las marcas relativas a la historia. En algunos relatos, el narrador incurre en deslizamientos ante la dificultad de distribuir las acciones y las voces en las escenas -en particular cuando incluyen discurso directo regido. En el discurso indirecto regido los problemas de distribución de voces persisten pero se minimizan dado que el narrador asume ante el narratario todo lo dicho por los personajes de la historia. Estas maneras indirectas de referir el discurso de los personajes pueden resumirse en extremo y convertirse en sumarios (por contraste con las escenas antes mencionadas). Tales sumarios aumentan la distancia enunciativa del narratario respecto de los sucesos (ver capítulos 3 a 6).

-En algunos casos, el narrador ajusta de manera extrema la información al plano de la historia y se elimina toda referencia al narratario. El tono de estos relatos es aséptico. Se narran los sucesos sin la complicidad, el humor o el dramatismo de un narrador que asume ante el narratario una posición respecto de los hechos narrados (ver capítulos 3 a 6).

-Otra manera de modalizar el relato es encontrar formas alternativas de delinear el propio perfil, el de los demás participantes de la historia y el del narratario. Es usual relevar las caracterizaciones a través de las formas de denominación, los calificativos y los posesivos. No obstante, hay otras maneras que los alumnos utilizan en sus relatos para lograrlo:

- a) Mencionar ciertas acciones o actitudes típicas de los personajes y reiterarlas a lo largo del relato. Por ejemplo, Hansel como narrador plantea a Gretel llorando desesperada ante ciertas circunstancias complicadas y se presenta a sí mismo tranquilizándola e imaginando planes para preservarse. Esta confluencia reiterada

varias veces a lo largo del relato contribuye a delinear el perfil de ambos personajes ante el narratario (ver especialmente capítulos 5 y 6).

- b) Incluir referencias intertextuales supone un saber atribuido al narratario para interpretarlas. Presentarse ante él como “personajes” de cuentos tradicionales significa ficcionalizarse. Incluir expresiones humorísticas supone a alguien capaz de entablar una relación de complicidad entre quien cuenta la historia y su destinatario potencial (ver capítulos 3 y 4).

-Anticipar la ubicación de la voz narrativa con ulterioridad al desarrollo de los acontecimientos es propio de los relatos más elaborados. Es decir, los alumnos pueden anticipar -por ejemplo- que el lobo “suspenderá” su participación en algún momento (por estar inconciente o porque lo matan) y es preciso crear una dimensión en el presente (“un lugar de recuperación” o “el más allá”) desde la cual sostener el relato para el narratario. Otros alumnos no pueden anticipar las consecuencias de no plantear de entrada esa ulterioridad inexorable en los cuentos tradicionales y narran desde muy cerca de los hechos creando sobre el final alguna alternativa -más o menos verosímil- que les permita seguir contando la historia (ver apartado II del Capítulo 4).

-Posibles fricciones entre el género del autor y el género de la voz narrativa. No aparecen cuestiones relevantes en el corpus. Algunos deslizamientos pronominales cuando quien narra es un personaje femenino y el autor es un varón (ver Capítulo 3). También el caso de *Hansel y Gretel* narrado por un alumno que asumiendo la voz de Gretel perfila un rol amedrentado para la protagonista hasta que los hermanos son apresados por la bruja del bosque. Desde ese momento, Gretel asume un rol muy activo e inusual durante el resto del relato (ver Capítulo 6). Se trata de casos singulares y sería necesario analizar estos aspectos en nuevas indagaciones que enfoquen mejor estas cuestiones e incluyan una muestra más representativa.

## II. Consecuencias pedagógicas y didácticas

-El valor formativo de las tareas de escritura para conceptualizar cuestiones que afectan la interpretación. Ya hemos mencionado en el apartado I.3. de la Introducción la importancia de las tareas de escritura para favorecer la interpretación de los alumnos. Los análisis realizados en los capítulos 2 a 5 ponen en evidencia que los alumnos son capaces de elaborar por escrito al menos dos tipos de alternativas para los problemas discursivos que enfrentan. Por un lado, alternativas que en cierto modo pudimos prever por ser más

cercanas a las elaboraciones de escritores profesionales frente a esos problemas. Por otro lado, formas de resolución originales que como “soluciones de compromiso” representan alternativas intermedias válidas que ponen en evidencia un modo de interpretar los problemas discursivos enfrentados. Todas las alternativas elaboradas difícilmente pueden ser explicitadas antes de enfrentar tales problemas a través de la escritura. En diferentes ocasiones en que se desarrollan situaciones didácticas de este tipo los alumnos han sido capaces de elaborar posibles razones para sus procedimientos escritos una vez que los han realizado. Difícilmente son capaces de anticiparlos antes de enfrentar la tarea de escritura. No sabemos si los alumnos cuyos relatos forman parte del corpus finalmente pudieron profundizar su capacidad de interpretación, su posibilidad de ubicarse en un punto de vista diferente del propio para analizar un texto o una situación. Sí sabemos que hubiéramos tenido un acceso mucho más limitado a sus posibilidades discursivas de no haber contado con el valor epistémico que la escritura representa.

-Las situaciones de enseñanza pueden suponer “enfrentarse con los contenidos” o solo “aprender a declararlos”. La propuesta de escritura ofrecida a los alumnos suponía tener claras las consignas de lectura y escritura a lo largo del proceso. Nada se explicó de modo anticipado acerca de los conceptos enunciativos y literarios que estarían circulando en la situación. Fue el análisis de las primeras versiones -por parte de los alumnos con la intervención del docente- lo que generó una toma de conciencia progresiva acerca de los problemas discursivos que representaba la tarea. Es habitual en la enseñanza del lenguaje literario la explicación previa de conceptos que los alumnos “declaran” y que después “aplican” en ejercicios destinados a reutilizar esos conceptos “aprendidos”. Creemos que es posible sistematizar en segundo ciclo de la escolaridad básica algunos conceptos acerca de cómo funciona el discurso literario. Para que esto resulte posible los alumnos deberían tener la oportunidad de participar en situaciones didácticas que les permitan poner en acción los conceptos que se quiere enseñar y reflexionar acerca de ellos. Poner en común diversas formas de resolución para los mismos problemas abre el espectro de los posibles más allá de una única respuesta “correcta”. Identificar en forma conjunta problemas que no todos han advertido profundiza la capacidad de análisis de los alumnos. Evaluar de modo colectivo e individual las soluciones -considerando las más adecuadas en función de la voz y el punto de vista asumidos- tiene un valor formativo que va más allá del aprendizaje de unos cuantos conceptos acerca de un tipo de discurso particular. Para que todo esto sea posible es preciso diseñar situaciones didácticas adecuadas y prever intervenciones docentes que garanticen la puesta en acción, la reflexión y la sistematización de los saberes



en juego. Para que esto sea factible es necesario comprender cómo piensan los alumnos ciertos problemas discursivos y en ese punto, el aporte de la investigación psicogenética es insoslayable.

## ANEXO

### Fragmentos escaneados de algunas producciones originales

Se incluyen imágenes de fragmentos de relatos con el propósito de poner en evidencia que la calidad gráfica de las producciones de los niños no permite hacer inferencias sobre sus posibilidades discursivas. Se muestran primeras versiones de algunos alumnos cuyos relatos son analizados con detalle en algún apartado de la Tesis (en cada caso se indicará la ubicación de las transcripciones y los análisis correspondientes).

Fragmento primera versión de Fernando (4º, 9 años - *Caperucita Roja* desde el lobo)<sup>xviii</sup>:

EN UNA HERMOJA MAÑANA LA MAMA DE CAPELUSITA  
LE DIJÓ BE LA CASA DE LA ABUELA CON ESTACANA  
STA LLENA DE COMIDA PERO SI EN CONTRA  
A UNA PERSONA QUE TE ESTA APLAUDO NO LE  
AGAS CASO CAPELUSITA SALIÓ DE LA CASA  
ALLEGAR LA CADA S TATA CON COMIDA  
DE PRONTO LA BIA CAPELUSITA Y LE DIÓ  
QUE ASE EN ESTE BOS ELLA NO LE ISO CASO  
ALA MAMA Y ME RESPONDIO BOS LA CAS  
A DE MI ABUELITA ALLEGAR LE ESTACAN  
AS TATA CON COMIDA A DONDE QUE DA  
LA CASA DE TU ABUELITA DIÓ  
AL OTRO LADO DEL BOS QUE Y LE DIÓ  
TOMA ESTE ATAJO LLO ME IRE POR EL O  
TRO BE AGARRA A DO FLORE JE LE L CAMI  
NO QUE NO DIÓ LA NIÑA LLO FUI CORA  
IENDO LA NIÑA TOMO EL OTRO CAMINO  
EL QUE ERA MAS LARGO Y YO EL MAS CER  
TO LA NIÑA Y BA CAMINANDO Y REFOZI  
ENDO FRORES [...]

[...] y el lobo me ganó y golpeó la puerta y lo me dijo. pasa la puerta esta abierta y yo pase y me senté a peye la cayo y le dije abuelita oye estás grande tu eres de pero escucharte mejor que cuando tan grandes tú eres es para oírte mejor que boca tan grandes tú eres es para oírte mejor cuando es lejos de pronto escuche muchas pasos y yo no podía respirar en ese momento la mano del lobo y lo que estaba mi abuelita de pronto vi que al lobo levantaron la parrilla y lo que era el leñador en tonces me sacó y sacó a mi abuelita.

Fragmento primera versión de Lara (5º, 10 años – Hansel y Gretel desde Gretel)xx:

[...] Por suerte encontramos el camino a la casa.

Nuestro padre me había que decimos - Hansel, Gretel, que hacen aquí - Nuestra madrastra, muy furiosa me dijo: - ¡Bálate! y déjame ir rápidamente. - A la noche volvieron a escuchar una conversación, nuestra madrastra le decía a papá - Mamá, los llevaremos más lejos, donde nunca puedan regresar. - A la mañana siguiente la madrastra nos dio un pedazo de pan a cada uno y nos hizo lo guardarnos para saber el camino a casa. mi hermano iba tomando unas pequeñas migas de pan hasta que fue madrastra me dijo - Quédate aquí que luego los podremos buscar. Cuando vamos regrese a casa como un pequeño pajarito que se iban comiendo a nuestra única salvación. En ese momento yo empecé a llorar como nunca había llorado yo muy desesperada le dije a mi hermano: - Hansel yo nunca volveremos a ver a papá y a mamá. nuestra Maldita madrastra que nos decidió abandonar. [...]

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Adam, Jean Michel; Lorda, Clara Ubaldina (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona : Ariel.

-Benveniste, Claire Blanche (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

-Benveniste, Emile (1978). *Problemas de Lingüística General*. México : Siglo XXI.

-Bombini, Gustavo (2001). La literatura en la escuela. En: Alvarado, M.; Bombini, G.; Cortés, M.; Gaspar, M.; Otañi, L. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO – Manantial.

-Borrero, Lucía (1998) *La voz del narrador*. Cincuenta Libros, 2, 33-40.

-Buss, Katheleen; Karnowsky, Lee (2000). *Reading and Writing Literary Genres*. Newark, DE: International Reading Association.

-Castedo, Mirta (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Doctorado. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnica Nacional.

-Castedo, Mirta (2004). Alrededor de los textos: Lo no dicho y los sentidos alternativos en la formación del lector. *Trampas de la comunicación y la cultura: Pensar la lectura en la Argentina actual*, 32. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

-Colomer, Teresa (1998). Las voces que narran la historia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 111.

-Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

-Courtés, Joseph (1997). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.

-Ferreiro E., Pontecorvo C., Ribeiro Moreira N., García Hidalgo I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.

-Ferreiro, Emilia (1987). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

-Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.

-Filinich, María Isabel (1999). *La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria*. México: Plaza y Valdés. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

-Fontanille, Jacques (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima. Fondo de Cultura Económica.

-García, Rolando (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.

-Genette, Gérard (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

-Genette, Gérard (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.

-Greimas, Algirdas. J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*. París: Seuil

-Hancock, Marjorie (2005). *What a Character!* Newark, DE: International Reading Association.

-Luquez, S.; Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Revista Lectura y Vida* . Año 24, Nº 2, 50-61.

-Olness, Rebecca (2005). *Using literature to enhance writing instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

-Parret, Herman (1995). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Buenos Aires: Edicial

-Piaget, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

-Piaget, Jean (1981). *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo XXI.

-Pontecorvo, Clotilde (1991). Apprendere à écrire : Interaction entre enfants et productions de récits. *Études de Linguistique Appliquée*, número especial *L'écrit dans l'oral* 81, 21-32.

-Rojas, Mario (1980). Tipología del discurso del personaje en el texto narrativo. *Dispositio. Revista Hispánica de Semiótica Literaria*, Vol. V-VI, 19-55.

-Teberosky, Ana (1988). La dictée y la redaction de contes entre enfants du meme age. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 399-414.



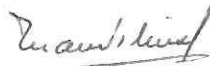
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 27 de octubre de 2006.



Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. María Alejandra Pellicer Ugalde,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. María Isabel Filinich,  
Investigadora de la  
Vicerrectoría de Investigación y  
Estudios de Posgrado de la  
Benemérita Universidad  
Autónoma de Puebla.