

Karolina Stępień
(Uniwersytet Warszawski)

EL MUNDO DE LOS CUENTOS DE HADAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SENTIDO COMÚN EN *UNA [ESTUPENDA] HISTORIA DE DRAGONES Y PRINCESAS [MÁS O MENOS]* DE JORDI SIERRA I FABRA

Fecha de recepción: 29.02.2016 **Fecha de aceptación:** 19.12.2016

Resumen: Se propone el análisis de *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* de Jordi Sierra i Fabra. El trabajo, basado sobre todo en las herramientas que ofrece la poética cognitiva (Stockwell, Minsky, Rumelhart, van Dijk), pretende mostrar cómo el autor implícito adulto participa en el proceso de construcción de significados en la literatura infantil y juvenil. En el libro de Sierra i Fabra se actualiza el esquema narrativo del cuento de hadas con el fin de introducir en el texto comentarios metatextuales y defamiliarizar el modelo cognitivo del acto de lectura clásico. En consecuencia, se crea un lector modelo infantil que se acerca a la literatura posmoderna tal y como el autor implícito desea.

Palabras clave: literatura infantil, Jordi Sierra i Fabra, metaficción, cuentos de hadas, poética cognitiva

Title: The Fairy Tales' World from the Point of View of the Common Sense in *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* by Jordi Sierra i Fabra

Abstract: This work is devoted to the analysis of *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* by Jordi Sierra i Fabra. The paper, primarily by the use of cognitive poetics (Stockwell, Minsky, Rumelhart, van Dijk), investigates how the implied adult author participates in the meaning-construction process in children's literature. In Sierra i Fabra's book the fairy tale's narrative schema is refreshed with the aim of introducing the metatextual commentary in the text and defamiliarize the cognitive model of the classical act of reading. Thus, it creates the model child reader who is able to face postmodern literature just as the implied adult author wants him to.

Key words: children's literature, Jordi Sierra i Fabra, metafiction, fairy tales, cognitive poetics

INTRODUCCIÓN

A la hora de aproximarnos al análisis de un texto literario infantil o juvenil a menudo se suele optar por la perspectiva educativa y la metodología arraigada en la didáctica, pedagogía, psicología o biblioteconomía. Se indaga en los aspectos extraliterarios que condicionan la lectura infantil, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo del niño, el proceso de aprendizaje y enseñanza, la interacción con compañeros, padres, docentes, etc. (Puerta de Pérez 2003). Como la literatura tiene un potencial formativo significativo, los análisis de este tipo buscan detectar y evaluar las actitudes y comportamientos que fomenta en los niños el texto literario dado.

En cuanto a los estudios de la literatura infantil y juvenil desde el enfoque de la teoría literaria propiamente dicha, muchos de ellos, siempre bajo la influencia de las ciencias mencionadas más arriba, giran en torno a la conceptualización del niño como lector, y de ahí que haya bastantes referencias a la estética de la recepción. Por otro lado, la crítica de la literatura infantil y juvenil contemporánea estudia la relación entre el lector niño y el mercado del libro infantojuvenil como un polisistema –dentro del cual caben también los análisis más bien extraliterarios de los libros– y la manera en la que este influye al niño, entendido como un ser minorizado frente al mundo adulto¹.

Este trabajo pretende unir de algún modo la teoría literaria con la psicología para estudiar tanto el texto desde sus mecanismos de funcionamiento interno, lo que el psicólogo Kintsch y el lingüista van Dijk (1978) llamaron la base textual (*textbase*), como la manera en que este puede funcionar en un contexto, en un acto de lectura infantil e, inevitablemente, adulta. Se aprovechará, pues, la psicología cognitiva así como la poética cognitiva que se inspira en la primera y que además permite referencias a otras ramas de la teoría literaria, solo que reorienta un poco sus conceptos (Stockwell 2006: 8-9). Este aparato teórico parece ser el más conveniente para realizar un análisis de *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* (2005) de Jordi Sierra i Fabra, puesto que, en cierto modo, se centra en la figura del lector, un elemento de sumo interés para la investigación de la literatura infantil. Lo hace a través de un juego de perspectivas, de puntos de vista, que entran en el campo de interés de los estudios cognitivos. A nivel metaficcional el libro expone el papel que desempeña el lector en el proceso de la construcción de significados del texto –tan subrayado por la hermenéutica, la estética de recepción o, finalmente, por la poética cognitiva–, lo que podría ser un punto de arranque para reflexionar acerca de las expectativas de la literatura infantil frente al niño-lector.

El análisis se realiza sobre todo a través de la teoría de los esquemas (*scheme theory*) que hasta cierto punto permite decidir qué elementos hemos de tener en cuenta al analizar el texto (Stockwell 2006: 111). La teoría de los esquemas hunde sus raíces en los tex-

¹ La oposición binaria entre el adulto y el niño la describen, entre otros, Eduardo Bustelo (2007, 2012) y María Adelia Díaz Ronner (2000). Díaz Ronner subraya el carácter paternalista de la relación adulto-niño: “los adultos hegemonizan polinizando una subordinación a sus mandatos culturales así como a una cualificada apropiación y distribución de saberes” (2000: 511). Bustelo lo denomina en sus trabajos “la gran asimetría adultocéntrica” (2012: 289).

tos de Frederic Bartlett (1995) y luego fue desarrollada, entre otros, por Marvin Minsky (2007), Michael Posner y Steven W. Keele (2007) en el campo de la psicología, y –por citar un ejemplo– por David Rumelhart (2007) en el de la literatura. Se aprovecha, asimismo, el concepto de “macroestructuras” de Teun van Dijk, explicado y modificado por Peter Stockwell (2006), que hizo también una compilación de datos acerca de la teoría del desplazamiento deíctico (*deictic shift theory*, la traducción es nuestra) que también se menciona en este trabajo.

UNA [ESTUPENDA] HISTORIA DE DRAGONES Y PRINCESAS [MÁS O MENOS] COMO UN CUENTO DE HADAS CLÁSICO

En un principio *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* parece inscribirse en la categoría que podríamos denominar los cuentos de hadas clásicos, caracterizados, entre otros, por Todorov (1982) o Zipes (2012). Prueba de ello puede ser el mismo comienzo: “En un tiempo remoto en el que la vida era muy distinta, y la magia una realidad, el Viejo Reino permanecía escondido, al amparo del resto del mundo, colgado entre montañas tan altas que rozaban el cielo” (Sierra i Fabra 2009: 7).

Aunque el empleo de la noción de *lo clásico* parezca un poco arriesgado, es al mismo tiempo bien justificable; por el cuento de hadas clásico consideremos aquel que se reconoce fácil e intuitivamente por lectores adultos e infantiles como tal, es decir, aquel que encaja con un modelo cognitivo fundado en base a las anteriores experiencias lectoras. Entre estas experiencias socioculturales estarían por razones obvias los cuentos de hadas que cayeron en la llamada *disneyficación* (Zipes 2012).

Pese a la existencia de muchos textos que recrean y revierten los motivos más conocidos de los cuentos de hadas clásicos, el concepto sigue vigente y lo reconocemos como tal porque se ajusta a un determinado modelo cognitivo (término empleado por la poética cognitiva). Stockwell define los modelos cognitivos como “unos patrones cognitivos, idealizados y generalizados, que se manifiestan o actualizan en diversas expresiones lingüísticas” (Stockwell 2006: 48), “estructuras que nos ayudan a ordenar nuestros conocimientos. Se componen de relaciones entre las categorías, determinadas social y culturalmente y con base en la experiencia individual de uno, que nos permiten comprender el mundo y hacerle frente en la vida cotidiana” (46).

En este trabajo utilizamos el término *modelo cognitivo* como sinónimo de *esquema*. Dicha simplificación posibilitará el empleo de las nociones relacionadas con ambos términos sin riesgo de contradicción. Lo permite el hecho de que sean los conceptos bastante generales; además, las explicaciones del término *esquema* se parecen mucho a las del *modelo cognitivo*². Rumelhart aclara que los esquemas son unas teorías privadas y no articuladas que uno construye acerca de alguna noción (2007: 436). Lo que

² No parece necesario enredarse aquí en una enumeración de definiciones que se parecen mucho unas a otras; para más información, *cf.* por ejemplo las explicaciones de Minsky (2007), Posner y Keele (2007), Rumelhart (2007), Stockwell (2006), Trzebiński (2002) o Bartlett (2010).

pasa es que, a diferencia de las teorías –que son pasivas–, los esquemas son unos procesos activos de cognición porque sirven para *construir* interpretaciones de los fenómenos, textos y objetos que nos rodean. Una vez activado algún esquema, al seguir recibiendo información sobre un fenómeno dado, se buscan soluciones en el conocimiento que confirmen el esquema escogido (Stockwell 2006: 117).

En función de lo que acabamos de exponer, a primera vista *Una estupenda historia...* puede identificarse con mucha naturalidad como cuento de hadas clásico. Es así 1) por el registro y 2) por la fórmula de inicio típica de los cuentos de hadas, que además introduce 3) la indeterminación espacial y temporal prototípica, ofrecida con el nombre de un país legendario y alejado en el tiempo y el espacio –“colgado entre montañas”–. En otras palabras, el fragmento citado cumple con tres esquemas cognitivos literarios enumerados por Stockwell (2006: 116): el esquema de lenguaje, de texto y de mundo, respectivamente.

En efecto, no se necesita ninguna definición científica para comprobar la naturaleza clásica del comienzo del libro, y precisamente esto demuestra la existencia de un modelo cognitivo que lo encierra en un marco concreto, permitiendo que el lector sea capaz de clasificar el texto de modo general sin ninguna preparación previa. Suponemos que a un fenómeno parecido solo que de modo más general se refiere Perry Nodelman, crítico de literatura infantil y juvenil, hablando del repertorio del lector que exige el cuento de hadas. Nodelman analiza *La Historia del Doctor Dolittle* de Hugh Lofting:

For a knowledgeable reader – and surely most [...] children in Lofting’s time and many still now would possess this particular bit of repertoire – the shadow accompanying this text will include a set of realizations about the ways in which the events the text describes as happening do and do not mirror the actual possibilities of reality. (2008: 10)

El llamado *shadow text* es el término introducido por Nodelman (2008) para designar lo que el texto literario no dice abiertamente. Según Nodelman, el *shadow text* desempeña el papel crucial en la creación de la *intentio operis* que proyecta a un lector modelo específico, en este caso infantil³.

Al hablar de la teoría de los esquemas, se mencionan las casillas (*slots*) de los que estos se componen⁴. Stockwell enumera los siguientes: 1) utilería (*props*), 2) participantes (*participants*), 3) condiciones de entrada (*entry conditions*), 4) resultados (*results*) y 5) secuencia de eventos (*sequence of events*) (2006: 113). Cuando se activa un esquema, las casillas se rellenan –ejemplifican– con unos elementos empíricos concretos. En lo que se refiere al texto analizado, el título del libro, la ilustración de la cubierta⁵ (Fig. 1) y la primera

³ Se aprovechan aquí los términos *intentio operis* y *lector modelo* de Umberto Eco (1979, 1987, 1996).

⁴ Este esquema con las realizaciones de las casillas pertenece al conjunto de los esquemas narrativos, cuyo concepto fue elaborado por la psicología cognitiva y, en especial, la discursiva; cf. Trzebiński (2002).

⁵ La ilustración de la cubierta es la única en *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* y forma uno de los elementos paratextuales sin los que parece imposible aproximarse al análisis cognitivo del texto, porque inconscientemente nos hace evocar uno u otro esquema. Según Nodelman, las ilustraciones explicitan informaciones que en otro caso formarían parte del *shadow text* (2008). En este caso podríamos explicar su función como la de ejemplificar algunos *slots* del esquema que sin su ayuda serían rellenos con valores por defecto.

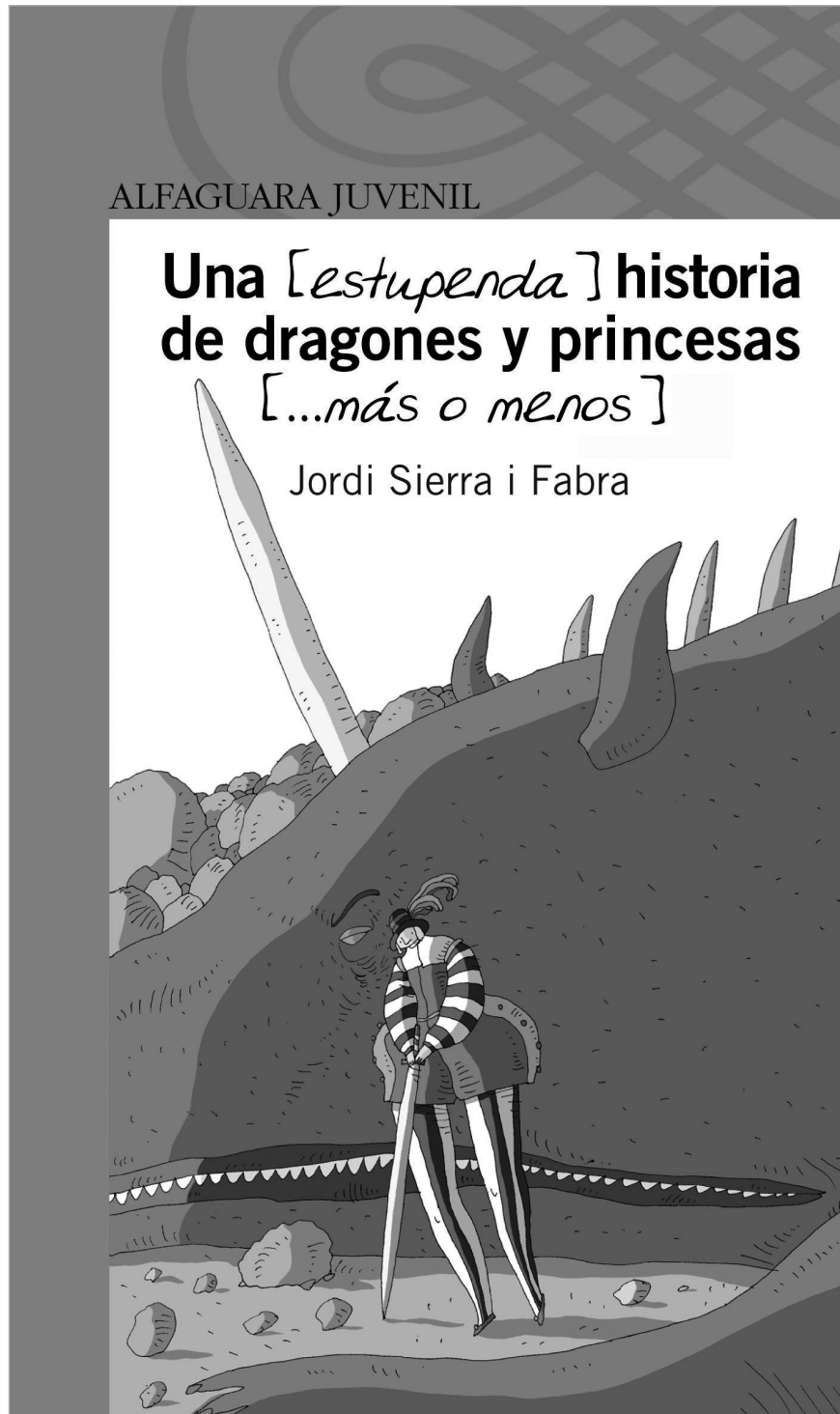


Fig. 1. La portada del libro analizado. (<https://imagessl5.casadellibro.com/a/l/t0/55/9788420411255.jpg>)

frase ya nos parecen suficientes para rellenar los *slots* del esquema del cuento de hadas con los siguientes elementos respectivamente: 1) la espada, un accesorio típico del caballero de los cuentos de hadas que, además, aparece en la ilustración de la cubierta; 2) el héroe; 3) el secuestro de la princesa por el dragón; 4) la muerte del dragón y la boda del héroe y la princesa; 5) la llegada del héroe, su viaje con varias hazañas y la lucha con el dragón.

No toda esta información está en el título de la obra, la cubierta o el fragmento del texto que estamos analizando. El lector rellenaría el resto de las casillas realizando inferencias sostenidas por los llamados valores por defecto (*defaults*; Minsky 2007: 293) heredados del esquema y de sus actualizaciones realizadas en las hipótesis de lectura particulares. De hecho, una vez leídos el título y la primera frase, el lector del libro de Sierra i Fabra puede prever cómo continuará el relato. Es probable que pase por alto las palabras entre corchetes del título o el cuerno que el dragón de la portada tiene en la frente para proseguir con el esquema clásico activado. Este “pasar por alto” precisamente puede ser uno de varios procedimientos a los que recurrimos inconscientemente para gestionar el problema de la desfamiliarización⁶ de esquemas que conduce, entre otros, a su reestructuralización –fundación de un nuevo esquema con base en el anterior– o actualización (Stockwell 2006: 115-116).

UNA [ESTUPENDA] HISTORIA DE DRAGONES Y PRINCESAS [MÁS O MENOS] COMO UN CAMPO DE BATALLA ENTRE EL ESCRITOR Y SU SENTIDO COMÚN

Antes de pasar al problema de la desfamiliarización de esquemas, parece crucial identificar las voces que hablan en el texto analizado y que otorgan sentido a los elementos deícticos del discurso textual.

Aparte del autor implícito, es decir –como lo explica Eco–, “aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo” (1987: 21), aparece también otro autor, a saber, el escritor ficticio que ha escrito el libro que el lector empírico tiene en sus manos. Sabemos que se llama Jordi –su nombre aparece en un momento en el texto–, tiene cincuenta y cinco años, y también podemos conocer algunos de sus hábitos. Es quien narra “la historia de dragones y princesas”⁷. Lo hace en tercera persona y no forma parte del mundo maravilloso representado en el texto; él lo inventa, lo escribe. Solo habla por sí mismo en el prólogo, en el epílogo y en un capítulo especial al final del libro –este capítulo no lleva número ni título–. Estas tres partes entran en la base textual analizada en el presente trabajo.

La historia contada por el escritor ficticio trata de un muchacho de diecinueve años, Ezael, quien, al saber que un dragón raptó a la princesa del Viejo Reino, viene de su pueblo a la capital, para luego salir a rescatarla. Es el único candidato que se presenta a la convocatoria del rey.

⁶ Término prestado del formalismo ruso que denomina así a “la alteración” o “la desviación” del esquema (Stockwell 2006: 18-19, 114-116).

⁷ Para evitar confusión con el autor implícito –una instancia emisora más general– o el autor empírico del libro –que, obviamente, también se llama Jordi–, de aquí en adelante vamos a llamar a este personaje “el escritor ficticio”.

Como hemos dicho, estos acontecimientos los cuenta el escritor ficticio en tercera persona. No obstante, lo hace asumiendo diversas perspectivas –sobre todo la de Ezael–, las cuales no entran en el campo de interés de este trabajo. Baste mencionar que al asumir el punto de vista del protagonista el emisor del comunicado se hace inconsciente de los esquemas que rigen los cuentos de hadas clásicos.

Al relato se une una voz narrativa más: la del Sentido Común que reescribe el relato de Jordi –escritor ficticio– y que resulta un interesantísimo recurso metaficcional. Son suyas las palabras del título escritas entre corchetes y en cursiva, con una letra distinta del resto del texto, y otras, resaltadas de la misma manera, que aparecen a lo largo de todo el libro. Sus intervenciones aparecen como reescrituras, revisiones o comentarios de la historia formulada por el escritor ficticio. Y es precisamente a este escritor a quien pertenece el Sentido Común, pese a que este no se identifica con aquel en absoluto. De este modo se crea un tipo del desdoblamiento del narrador; el diálogo entre los dos parece un diálogo con las diferentes “versiones” del autor implícito: el escritor “serio”, el indomable, el contestatario, el crítico, etc. Mientras que el escritor tiene cincuenta y cinco años (Sierra i Fabra 2009: 9) y se considera una persona seria, el Sentido Común “lleva el pelo de color rojo con mechaz azules, la oreja llena de pendientes, un piercing en la nariz, otro en la barbilla y un tercero en el ombligo, [...] [un] tatuaje [...], collares, pulseras y el móvil en el bolsillo” (9). El Sentido Común construye su identidad en oposición al personaje del escritor ficticio, adulto. Aunque no sea niño –lo confirma el conocimiento que tiene y su repertorio lingüístico– se puede suponer que es alguien mentalmente joven. El mismo admite que es “muy común, y al día” (9), a diferencia del escritor, y hay veces cuando se identifica con el grupo de los jóvenes lectores del libro, empleando la segunda persona del plural, por ejemplo: “¿Para qué querría un dragón a una princesa? [*Es lo mismo que nos preguntamos todos. ¿Para comérsela, en plan aceituna pero con pedigrí?*]” (41).

Es en el prólogo, en el epílogo y en el fragmento ya mencionado donde el escritor ficticio y su Sentido mantienen conversaciones. Es cuando el escritor ficticio no se limita a contar la historia sino que también expresa sus propias opiniones.

Nuestra historia comienza cuando, inexplicablemente, apareció en el Viejo Reino un temible dragón que raptó a la princesa y...

–Oye, oye, espera, ¿esto va de princesas y dragones?

–Pues... sí.

–No fastidies.

–¿Qué pasa? Para algo es un cuento, ¿no?

–Sí, pero a estas alturas, en pleno siglo XXI, con el rollo de la princesita buena y el dragón malo... ¿También hay hadas? (2009: 8)

La impresión de que el Sentido Común desdeña las opiniones del escritor ficticio se mantiene hasta el final del cuento.

Como una de las voces que le hablan al lector en *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* el Sentido Común difiere visiblemente del escritor ficticio y de los protagonistas. El primero saca a relucir esta diferencia burlándose del estilo

del escritor, por ejemplo de su tono elevado y arcaizante, de sus palabras refinadas: “[¡Huy, qué fino es! ¡«Titiló!»!]” (24), “[¿Algún niño sabe qué quiere decir *pusilánime*? Y además, ¿qué bruja emplearía «*pusilánime*»?]” (50). También se ríe cuando se da cuenta de que las frases en un párrafo riman y se pregunta si será a propósito.

El mismo Sentido Común habla de manera muy coloquial, con abreviaciones y vulgarismos. Bromea: “A veces intentaba imaginarse a la princesa Brunilda en las garras del dragón, y no podía. [Toma, ni yo.]” (41) y se queja: “[*el prota no pilla la onda*]” (55). Se podría decir que se expresa más bien con un lenguaje oral, como si fuera uno de los lectores empíricos del libro y lo comentara en voz alta.

En el texto se confrontan, pues, todo el tiempo dos voces, con dos perspectivas diferentes, la del escritor ficticio –que además asume el punto de vista de sus protagonistas– y la del Sentido Común, una perspectiva de afuera de la realidad fantástica de la historia sobre “dragones y princesas”. El cambio de focalización que tiene lugar en este caso es excepcionalmente brusco, porque chocan dos puntos de vista completamente opuestos. Para explicarlo, nos gustaría emplear la noción de *desplazamiento deíctico*, que permite al lector entender las expresiones deícticas del texto, ver el mundo creado en el libro asumiendo diferentes perspectivas, alejándose de su propio centro deíctico (Stockwell 2006: 70). En el libro analizado afecta a todos los tipos de deixis que enumera Stockwell (68-69):

- 1) la deixis cognitiva: en el caso del escritor ficticio la narración está en tercera persona y en el caso del Sentido Común en primera;
- 2) la deixis espacial: la historia de “dragones y princesas” se ubica en un mundo ficticio, en el Viejo Reino, rodeado por unas montañas excepcionalmente altas; entretanto, el Sentido Común nos habla desde un lugar que pretende ser real, extraliterario, en que el escritor ficticio crea su libro usando el ordenador;
- 3) la deixis temporal: las aventuras de Ezael tienen lugar “en un tiempo remoto en el que la vida era muy distinta, y la magia una realidad” (Sierra i Fabra 2009: 7), mientras que el Sentido Común se define como “al día” y sin ninguna duda podemos ubicarlo en la actualidad;
- 4) la deixis social: es más compleja que otras. Simplificando, el escritor ficticio muestra los acontecimientos sobre todo desde la perspectiva de Ezael, pero cuando la abandona se nota que trata a su protagonista principal con mucha simpatía: lo llama “el intrépido paladín” (15), le compadece, etc. El Sentido Común, por su parte, siempre se expresa con un lenguaje coloquial contemporáneo, sin pensar evalúa a todos los protagonistas, a menudo con mucho sarcasmo, y se burla de Ezael al que llama “*prota*” (55), subrayando al mismo tiempo su carácter ficticio; a diferencia del escritor ficticio, el Sentido Común se dirige directamente al lector;
- 5) la deixis textual: el escritor ficticio cuenta la historia como si fuera una leyenda y subraya el mismo acto de contarla, por ejemplo a través de expresiones del tipo “nuestra historia comienza cuando...” (8), o por medio de los títulos de los capítulos: “Capítulo 2. De cómo en la noche previa a la gran partida, el avezado Ezael conoció a la muy especial y peculiar Mileya y se hizo eco de su petición” (21);
- 6) y, por último, la deixis composicional: en el caso de la historia misma muchos de sus elementos nos hacen creer que se trata del género de cuento de hadas, mientras que los comentarios metatextuales del Sentido Común no entran en la misma convención y construyen una relación diferente, más directa, con el lector del libro.

El hecho de que las dos perspectivas estén tan separadas imposibilita la confusión del mundo del Viejo Reino (maravilloso) con el del Sentido Común (realista).

Aparte de ser el emisor del comunicado, el Sentido Común es a la vez el lector de la historia contada por el escritor ficticio. La descubre junto con los lectores empíricos, conforme estos van dándole vuelta a las páginas. Después de una discusión con el escritor ficticio en el prólogo sobre el sentido de escribir otro cuento de “dragones y princesas”, el Sentido Común propone el siguiente acuerdo:

- *Tú, escribe. Yo no te molesto. Pero mis pensamientos serán libres, y mis apreciaciones también. Las iré expresando a medida que tú le das a las teclas. Luego dejamos que el público decida.*
- [...]
- En este caso... Vale, ¿puedo seguir?
- *Sí, sí, adelante. Es tu libro.*
- Gracias.
- *Pero que conste que...*
- ¡...!
- *Me callo, me callo.* (13)

El fragmento citado no pone en duda el papel que desempeña el lector en el proceso de creación de significados del texto. Es el público quien decide. Y el Sentido Común como el lector del libro puede interrumpir al escritor ficticio cuando le apetezca, es libre, no depende de nadie, el escritor no lo puede controlar de ningún modo.

Además, el hecho de que el lector empírico pueda seguir la expresión de pensamientos del Sentido Común, que aparecen en el mismo momento en que el escritor “le da a las teclas”, crea un efecto de *hic et nunc*: el acto de escribir es simultáneo al acto de leer o, dicho de otra forma, el significado se construye al unirse las dos actividades. El lector es testigo del diálogo entre el escritor ficticio y su Sentido Común. La narración se ve creada, pues, en el diálogo, a través de una estrecha interacción de sujetos (Stemplewska-Żakowicz 2002: 91). Y es el diálogo en que participan todos: el escritor, su Sentido Común y el lector empírico, al que el segundo se dirige algunas veces directamente, como ya hemos mencionado: [¿Y tú qué? ¿No tienes nada mejor que hacer, o es que te lo mandan en la escuela? ¿De veras quieres seguir?]” (Sierra i Fabra 2009: 33).

UNA [ESTUPENDA] HISTORIA DE DRAGONES Y PRINCESAS [MÁS O MENOS] DESDE LA PERSPECTIVA DEL SENTIDO COMÚN

1. El Sentido Común, el lector modelo y el lector empírico

Resulta interesante comprobar que el Sentido Común sirve como guía o aproximación al lector implícito del texto. De hecho, resulta que el Sentido Común activa en su “mente” el mismo esquema del cuento de hadas “clásico” que, como lo presentamos anteriormente, pudo haber activado el lector medio al haber leído las primeras frases del libro. Lo hace y ya, de antemano, lo aburre la perspectiva misma de tener que acercarse

a un texto de este tipo: “*Es que esto es una cursilada, qué quieres que te diga. Los cuentos de princesas y dragones ya no se llevan*”, o “*Haz algo de ciencia ficción, caramba. Una novela ciberpunk y todo ese rollo. Igual te la compra Spielberg o Lucas, y ya está*” (Sierra i Fabra 2009: 10).

Por otro lado, precisamente el hecho de que exista en el texto una transcripción de las primeras interpretaciones del Sentido Común marca y cambia otras interpretaciones posibles, aunque solo sea porque los comentarios inmediatamente siguen las enunciaciones a las que se refieren, lo que afecta otras formas de abordarlas. Si bien el lector medio –como el Sentido Común– tiene una visión clara de cómo va a desarrollarse el cuento a continuación –activa los *slots* con unos elementos concretos–, esta visión cambia drásticamente cuando aparece el Sentido Común en la segunda página del libro.

A pesar de todo ello esta voz a la vez externa e interna del narrador no deja de compartir algunos rasgos con los lectores-niños del libro; el autor implícito, al construir al lector modelo del texto, lo ubica dentro de una *comunidad discursiva* –una versión más general del concepto de la *comunidad interpretativa* de Stanley Fish (1980)–, capaz de reconocer el comienzo del libro como “clásico”, activando los *slots* del esquema adecuado, y de decodificar el mensaje presente en su texto⁸. De los modelos culturales sociocognitivos de una comunidad discursiva depende cómo se comprenden y utilizan los elementos genéricos de un texto dado (Stockwell 2006: 48). El Sentido Común surge precisamente como resultado de la identificación y categorización del destinatario del texto por parte del autor implícito. Por consiguiente, puede que exprese algunos pensamientos que el *intentio operis* espera de su lector modelo o que pueden guiarlo durante la lectura. De ahí la hipótesis de que el Sentido Común ha de desempeñar en el libro el papel de representante y guía del lector, y es así como vamos a tratarlo en adelante.

Según la poética cognitiva, existen unas macrorreglas, a saber, estrategias cognitivas que permiten crear una macroestructura del texto a través de una generalización de todo lo que se narra (Stockwell 2006: 176). Este proceso se compone de una serie de decisiones que toma la mente del lector acerca de cuáles elementos del texto serán olvidados y cuáles preservados en la memoria de una u otra forma. Una de esas macrorreglas es la construcción –o la integración– que hace que se unan a la macroestructura los elementos del texto posibles de generalizar a la luz de conocimientos socioculturales del lector, los cuales tienen su fuente en los esquemas (176). Como dice Stockwell, los lectores y, entre ellos, el Sentido Común, aportan al texto conocimientos y objetivos diferentes (177).

Los elementos que forman la macroestructura perteneciente al Sentido Común son los fragmentos del cuento que él comenta: se supone que lo hace porque atraen más su atención y, además, algo comentado –pronunciado–, se preserva mejor en la memoria.

⁸ Como explica Blanco refiriéndose a Swales (1990), una comunidad discursiva agrupa el conjunto de los que “remiten, reciben, procesan y utilizan los textos” y se caracterizan por “tener metas comunes, poseer mecanismos de participación, realizar intercambio de información, producir tipos de textos específicos de esa comunidad” (2007: 109), etc. Este concepto se refiere sobre todo a los grupos profesionales. No obstante, parece adecuado emplearlo al definir el grupo que surge alrededor de la literatura infantil y juvenil, especialmente porque, según Swales, al término de la comunidad discursiva se vinculan muy estrechamente ciertas convenciones en lo que atañe a los géneros textuales.

Estos comentarios del Sentido Común, como ya se ha destacado, se ven resaltados en el texto gráficamente, y también a través de la ironía, el humor y un registro diferente al del escritor ficticio. Por consiguiente, no es de extrañar que influyan en gran medida en el proceso de creación de la macroestructura perteneciente al lector empírico y que sean en muchos casos estos fragmentos los que atraerán la atención de ambos.

Pues bien, y sin olvidar que el Sentido Común en tanto personaje ficticio remite a una *mente* ficticia, el análisis del proceso de creación de la macroestructura en su mente –con base en sus esquemas cognitivos proyectados por el autor implícito del texto–, permite diferenciar entre las lecturas prototípicas del libro y una posible lectura ideal que se exige del lector implícito-niño de *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]*.

2. El Sentido Común y su interpretación del texto

Como ya hemos dicho, y citamos aquí a Trzebiński, el esquema narrativo le hace a uno:

esperar unos contenidos concretos y le ofrece reglas interpretativas que determinan una específica categorización e integración de estos contenidos para crear una historia razonable en el marco de ese esquema. Además, el esquema proporciona contenidos que permiten «completar» (por lo general inconscientemente) los datos de la historia que falten (la traducción es nuestra). (2002: 24)

Es lo que hace el Sentido Común a lo largo de todo el libro. Al leer las primeras frases activa el esquema narrativo del cuento de hadas y, con ello, intenta prever lo que pasará en adelante. Se ríe de la reproducción de los ya mencionados esquemas cognitivos literarios (Stockwell 2006: 116). Se burla de aquel esquema de mundo, por ejemplo, del espacio en que se suele localizar la acción de los cuentos de ese tipo cuando afirma “[*eso de vivir tan aislados...*]” (65); subraya lo absurdo que son los comportamientos de los protagonistas, porque “[*Nadie quiere luchar con un dragón! Sólo en los cuentos de princesas y dragones con el inevitable héroe!*]” (16); o interrumpe la descripción del dragón con una pregunta irónica cuando interroga “¿*Qué? ¿No expulsaba fuego por la boca?*” (14). Completa asimismo otros fragmentos de modo parecido, explicitando el proceso de rellenar los *slots* cognitivos: “Aquella mañana, correspondiendo al llamado del rey, se presentó en palacio un solitario pretendiente. [*¿Casualmente guapo?*]” (14). Critica también el esquema de lenguaje en la parte donde leemos que “El silencio se hizo muy denso. [*¿Y qué, se podía «cortar con un cuchillo»?*]” (59). También intenta revelar el esquema de texto, por ejemplo respondiendo a casi todas las preguntas retóricas que con mucha frecuencia aparecen en el texto: “No tenía ninguna posibilidad. ¿O sí? [*Estrujarse el cerebro, lo que, se dice estrujarse el cerebro, no lo ha hecho.*]” (18). Todo esto, para resumir en un momento lo que, según su opinión, va a pasar en adelante: “[*Me lo veo venir. Pelea con el dragón, el chico está a punto de morir, le tira una piedra que le da en el cuerno y ésa es su parte débil, lo mata... y la tal Brunilda que se enamora y todo*]” (20).

El Sentido Común no se limita a criticar la historia y sus protagonistas. Como revela el final del libro, el cuento no es del todo clásico, pero deja de serlo ya porque el Sentido Común ve los acontecimientos desde su propia perspectiva, muy contemporánea.

Y por este desplazamiento deíctico, que implica el cambio del punto de vista, el esquema empieza a evolucionar (Minsky 2007: 287). Los comentarios del Sentido Común abren puertas a otras versiones posibles de la historia y otras interpretaciones –más intertextuales y modernas– de la versión presente. Y además, la manera en que el Sentido Común hace todos estos comentarios, es decir, el empleo de la ironía misma, recontextualiza ya lo que se dice.

Para dar un ejemplo, cuando Ezael viaja por los caminos del Viejo Reino, donde lo espera la gente del pueblo para animarlo, el Sentido Común ironiza: “[*Puro reality show. Y eso que en el Viejo Reino no hay tele.*]” (Sierra i Fabra 2009: 35). Comenta también el hecho de que la madre de las princesas esté muerta: “[*Claro, así es más cómodo y oportuno. ¿A que lo acusan de machista y misógino?*]” (26), y hace múltiples referencias culturales a la realidad contemporánea –Greenpeace–, a otros textos considerados literatura infantil y juvenil –*Hansel y Gretel, La Bella y la Bestia, Astérix, Harry Potter*–, a música –Jim Morrison– o a mitología –David y Goliat–, tanto explícitas como implícitas.

Además, sus sarcásticos comentarios, aparte de revelar las reglas que rigen la narración, son de algún modo un análisis crítico del texto. La impresión es todavía más chocante, porque estos comentarios, ya de por sí metaliterarios por pertenecer al Sentido Común del escritor, hablan de la metaficción: “Lo quiere alto, guapo, rubio y de ojos azules. ¡De cuento de hadas! [*Oh, qué astuto, en un cuento de hadas habla de un cuento de hadas*]” (25). También se detectan y explican algunos recursos estilísticos cuando leemos “[*frases cortas, con un punto y aparte, para crear más clímax y ansiedad*]” (104), y se buscan referencias intertextuales en [*estos encabezamientos también son una cursilada. Cervantes ya lo hacía en el Quijote hace la tira.*] (28), o “[*¿Cuántas veces sale en los libros de Jordi el número 7, o sus múltiples, o sus variaciones, o...?*]” (45). Se explica asimismo la noción de “antihéroe” y se presta atención a lo que simbolizan algunos de los protagonistas.

En estos fragmentos el Sentido Común deja de ser un elemento humorístico del texto que rompe el esquema narrativo, precisamente criticando la repetición de este esquema. Aquí vuelve a ser más bien una manifestación del deseo del autor implícito de ser bien entendido, una muestra de su espíritu aleccionador que aspira a aproximar a su lector empírico infantil al lector modelo del texto y a ampliar sus horizontes, limitando las interpretaciones posibles, tal vez en un intento por restringir al lector implícito. Con todo, según nuestra posición, cada libro, como dice Nodelman (2008), tiene su *shadow text* que enriquece el sentido de la base textual.

UNA [ESTUPENDA] HISTORIA DE DRAGONES Y PRINCESAS [MÁS O MENOS] COMO UN CUENTO DE HADAS ACTUALIZADO

1. La desfamiliarización del esquema

Si, como consecuencia de un desplazamiento deíctico brusco, el lector focaliza los acontecimientos que se describen en el libro desde la perspectiva del Sentido Común y, de cierto modo, se identifica con él, aceptando e internalizando también sus conclusiones, en principio asumimos que compartirá el gusto por el relato que expresa el Sentido Común:

“[Vale, no está mal, defiendes los valores esenciales, dices que el amor es lo que cuenta, no el aspecto. De acuerdo]” (Sierra i Fabra 2009: 94). Este se queda satisfecho con la historia, aunque su esquema no cambie mucho; al contrario, hay muchos elementos que lo confirman, como el *happy end* previsto por el Sentido Común: “[*Todo el mundo sabe que los cuentos acaban bien*]” (52). De hecho, aparecen muchas de las ejemplificaciones clásicas de los *slots* del esquema narrativo: la espada, aunque el protagonista no lucha con ella; el héroe, aunque pasa por una etapa en la que es más bien antihéroe; la lucha con el dragón, aunque no termina con la muerte del animal –este resulta ser un hombre, Zurg, enamorado de la princesa, convertido en dragón por quitarle el cuerno a un unicornio inocente–; y la boda, aunque es una boda doble, puesto que Zurg se casa con la princesa mayor que huyó con él a las montañas y Ezael con Miley, la hija menor del rey⁹.

Por tanto, como se puede ver en los ejemplos mencionados arriba, el esquema no se reestructuraliza por completo, pero sí se actualiza. Y es gracias a la ya mencionada desfamiliarización. Es interesante que este fenómeno se pueda ver ya a nivel de la historia misma, lo experimentan los habitantes del Viejo Reino, porque “nadie había oído hablar nunca de dragones” (13) en su país; de unicornios sí pero como seres mitológicos: “no son más que leyendas”, dice Ezael. Y luego resulta que el modelo cognitivo de los protagonistas tiene que evolucionar.

El Sentido Común también experimenta la desfamiliarización cuando percibe en el libro los elementos que no concuerdan con su modelo cognitivo: “–De acuerdo, lo reconozco, el giro insospechado de la historia me ha sorprendido” (93). De ahí muchos de sus comentarios que surgen como consecuencia de una reflexión. Y la reflexión “tiene lugar sobre todo en el momento cuando [...] aparecen dificultades al intentar comprender los acontecimientos de la historia o cuando uno tiene que evaluar la historia” (Trzebiński 2002: 29).

“[Ya no tengo ni la más repajolera idea de cómo va a terminar esto.]” (Sierra i Fabra 2009: 83) confiesa el Sentido Común y, aunque no deja de ser cínico, en un momento admite: “[Me ha picado la curiosidad hasta a mí]” (84). También presta atención a un elemento que no solía aparecer en los libros de este tipo: “Le dolía el cuerpo, [...] y, encima, como cualquier ser humano por héroe que fuera, sentía unas poderosas ganas de resolver ciertas necesidades fisiológicas. [¡Qué ordinarietà! ¡En ninguna novela he visto yo que el chico haga pipí o caca! ¿Esto es un libro de aventuras o va de realismo crítico?]” (36). Con su comentario metatextual llama la atención del lector a una tendencia en la literatura infantil y juvenil de hoy que reside en dejar de idealizar el mundo descrito en los libros para niños.

Como los protagonistas de la historia y el Sentido Común, el lector empírico también tiene que afrontar la desfamiliarización del esquema; como en el caso del Sentido Común, lo extrañan estos elementos que no concuerdan con su modelo cognitivo del género de cuento de hadas y también a él lo llevan a la actualización del esquema. Aparte de ello,

⁹ Parece necesario mencionar aquí que para clasificar los cambios en el esquema como su actualización y no reestructuralización no pretendemos pasar por alto las diferencias entre el esquema y su realización, acércandose de este modo al análisis estructural del texto. No negamos que hay diferencias, y muchas, y además aportan un nuevo significado a esta reinterpretación del cuento de hadas clásico. Pero al mismo tiempo nos parece que la función discursiva de esta realización del esquema es la misma que la de las anteriores, y por ello clasificamos esta evolución del esquema como actualización.

los conocimientos socioculturales del Sentido Común –que se demuestran cuando se refiere a la cultura popular o define algunos conceptos literarios–, que el lector contemporáneo puede compartir, también contribuyen a la actualización del modelo cognitivo, porque ofrecen nuevas formas de abordar el texto, por ejemplo tomando en cuenta su potencial intertextual.

No obstante, lo que probablemente más extraña al lector empírico del libro, sea niño o adulto, es el Sentido Común mismo, el elemento metaficcional introducido en el texto. Su presencia exige otro tipo de reflexión y es una reflexión que no se sugiere en el libro, ya que está en el *shadow text*. El lector puede reflexionar acerca de las condiciones del cuento de hadas clásico, animado por el Sentido Común y con su ayuda; una interpretación de la “historia de dragones y princesas” ya está explícitamente presente en el texto. Sin embargo, el autor implícito, indudablemente, espera de su lector modelo también una reflexión acerca del mismo Sentido Común, y aunque –o dado que– esta no se explicita, parece mucho más relevante en el proceso de la interpretación.

2. ¿Por qué nos habla El Sentido Común?

Hasta ahora analizamos el personaje del Sentido Común como un ente independiente, separado por completo del escritor ficticio y bien diferente de este. Sin embargo, hay que tener en cuenta el hecho de que obviamente ambos son proyectados por el autor implícito del texto. A la luz de esta afirmación, la ironía del Sentido Común se convierte en autoironía y, de hecho, en algunos momentos deja de serlo, porque pierde su función principal, es decir, no se emplea para subvertir y reestructurar el modelo cognitivo del cuento de hadas; lo que hace es explicitar sus reglas, algunas de las cuales se confirman en el proceso de lectura. He aquí la paradoja: la ironía sirve para poder preservar los modelos cognitivos antiguos, no para burlarse de ellos; el Sentido Común sale de esta lucha perdiendo, porque acaba por aceptar el esquema. Pese a su injerencia en el texto, la historia no cambia, el escritor ficticio la cuenta tal y como quiso hacerlo desde el principio, siguiendo el esquema narrativo antiguo, si bien actualizándolo un poco.

Lo mismo pasa con la desfamiliarización de esquemas de los habitantes del Viejo Reino. Resulta que no tienen que reestructurar su modelo cognitivo, porque –como pensaban antes– los dragones efectivamente no existen, fue solo un hechizo. Unicornios, por su parte, sí que hay –funcionaban en la consciencia social de los protagonistas como seres legendarios–, pero para aceptar este hecho basta con actualizar el esquema.

Como el Sentido Común no ha de servir para reestructurar el esquema narrativo, entonces, a primera vista podría parecer que su función primordial sería, primero, explicarle el funcionamiento del esquema al lector infantil, porque, se supone, este no lo puede decodificar fácilmente; y, segundo, intensificaría la desfamiliarización para facilitarle la actualización del mismo esquema, por la misma razón, es decir, limitadas capacidades cognitivas del niño. Puede que la explicación sea necesaria, por ejemplo en el caso de conceptos ya mencionados como “climax” o “antihéroe”. Sin embargo, son términos más específicos, y si el lector no conociera las reglas más generales que rigen el cuento de hadas y tuviera que aprenderlas del libro, no podría detectar el humor ni la ironía que residen en el desplazamiento deíctico, en el contraste entre la perspectiva del escritor ficticio y la del Sentido Común, ni se identificaría con el último; y parece que son

los elementos más importantes del libro y que el autor implícito espera de su lector la capacidad de entenderlos. Esto significa que el lector implícito del texto conoce el esquema narrativo, por lo cual lo actualiza en el acto de leer el libro sin ayuda de los comentarios metatextuales que lo explicitan todo.

Por todo lo dicho hasta ahora, que el Sentido Común tenga una actitud negativa hacia la historia que se cuenta nos parece sobre todo una simple excusa para introducir en el texto el comentario metatextual. No es que este comentario aparezca en el libro con el fin de desfamiliarizar y, en consecuencia, actualizar el esquema del cuento de hadas. De hecho, es al revés, a saber, se actualiza el esquema narrativo para poder introducir en el texto el comentario metatextual y desfamiliarizar el modelo cognitivo del acto de lectura clásico, donde la función del lector es estabilizada y poco activa. Se trata de mostrarle al lector qué es lo que se puede hacer con los esquemas cognitivos ya conocidos, cómo aproximarse a ellos y cómo aprovecharlos. Los lectores, invitados a mirar la historia del Viejo Reino desde el punto de vista del Sentido Común que la cuestiona todo el tiempo, serán más propensos a hacer preguntas, indagar en el texto; en fin, interpretarlo.

UNA [ESTUPENDA] HISTORIA DE DRAGONES Y PRINCESAS [MÁS O MENOS] COMO UN MANUAL PARA LECTORES INFANTILES

Hemos dicho que la narración de *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* se construye en diálogo, gracias a la interacción entre dos narradores –el escritor ficticio, su Sentido Común– y la apelación al lector. Como hablamos del lector empírico infantil, el diálogo niño-adulto que tiene lugar en este acto de lectura es un elemento de la construcción social de la realidad¹⁰ y forma parte del proceso de insertar al pequeño en la realidad existente (Stemplewska-Żakowicz 2002: 91). En su libro *Pensamiento y lenguaje* Vygotsky (1995) subraya que el pensamiento está predeterminado por el lenguaje que aprendemos en el proceso de socialización. Por tanto, el desarrollo cognitivo del niño depende por completo de los adultos, quienes median entre él y la realidad, también literaria. La enseñanza que realizan no debe reducirse a transmitirle al niño unos conocimientos concretos, sino permitirle desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo; los esquemas conservan conocimientos, pero también información de cómo estos conocimientos pueden ser aprovechados (Rumelhart 2007: 432). Esto se puede enseñar, por ejemplo, empleando el monólogo exterior –narrar, comentarle al niño las actividades que está realizando al jugar– que luego se podrá convertir en su propio monólogo interior (Vygotsky 1995). Y es precisamente lo que hace el Sentido Común, esto es, explicita el acto de leer y es un ejemplo de cómo beneficiarse de los esquemas narrativos que todos poseemos.

Como dice Amo Sánchez-Fortún, la literatura metaficcional “postula un lector mucho más sofisticado que el requerido por la narrativa de corte tradicional”. Por tanto, la metaficción para niños y jóvenes aspira a prepararlos a las futuras lecturas adultas. Y continúa: “se trata de obras [...] que juegan deliberadamente con el horizonte de expectativas

¹⁰ De dicho concepto hablaron, entre otros, Berger y Luckmann (1966) y Schütz (1993).

del receptor, con el fin claro de destabilizar su hasta ahora cómodo y poco activo papel lector, así como de dinamitar sus certezas construidas en el seno de su intertexto lector” (2010: 22).

El libro analizado sitúa al lector infantil en la realidad literaria contemporánea. Como dice Metcalf (1997), en los inicios del siglo XX los libros infantojuveniles seguían siendo separados de los libros para adultos en el polisistema literario, mientras que en la posmodernidad son textos que “proponen nuevos valores y conocimientos acerca de lo literario, en consonancia con las ideas y tipo de literatura que se producen en la sociedad contemporánea” (Silva-Díaz Ortega 2005: 20). El libro de Sierra i Fabra parece ser un texto posmoderno *par excellence*, un manual de recursos posmodernistas: elementos metaficcionales, el empleo de la ironía, la hibridación –mezcla del género de cuento de hadas con un discurso actual–, la fragmentación –los comentarios del Sentido Común perturban la unidad del texto–, unas alusiones intertextuales superficiales, y la derogación de la autoridad del autor en cuyo cuento interviene el lector. La pregunta es si el origen de lo posmoderno en el libro analizado será la literatura adulta posmoderna o la cultura de masas que invita a un mero juego textual. El análisis realizado en este trabajo parece conducir más bien a lo segundo, ya que el texto no tanto indaga en el estatus ontológico de la realidad y la ficción, como pretende activar al lector, llamar su atención a los elementos formales del relato, recontextualizar la historia y actualizarla para que quepa en la cultura mediática de hoy.

CONCLUSIONES

Para concluir, el replanteamiento que tiene lugar en *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]* de Jordi Sierra i Fabra del esquema narrativo del cuento de hadas clásico se realiza a través del empleo del personaje del Sentido Común y por medio de introducir cambios en la base textual de la historia. Este replanteamiento conduce a la actualización del esquema, lo cual sirve como un pretexto para insertar al lector infantil en la literatura posmoderna, no para mostrarle qué es lo que guardan en sí los esquemas cognitivos, sino cómo se pueden utilizar y cómo pueden ser útiles para jugar con ellos.

El autor implícito adulto ejerce el papel de mediador entre el niño y el texto. Aunque el libro analizado, por medio de elementos metaficcionales, aspire a atraer la atención del lector contemporáneo, que necesita interactuar, al fin y al cabo lo activo comienza en el texto. Es el adulto quien decide cómo y con qué objetivo activar y motivar al lector a la construcción de sus propios significados con base en el lenguaje y los esquemas que superan lo individual.

BIBLIOGRAFÍA

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel (2010) “Los recursos metaficcionales en la literatura infantil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado”. *Revista OCNOS*. 6: 21-34.

- BARTLETT, Frederic Charles (1995) *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (1966) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- BLANCO, Carlos Eduardo (2007) *En resumen: discurso y conocimiento en la investigación educativa*. Caracas, CDCH UCV.
- BUSTELO, Eduardo (2007) *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- (2012) "Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano" [en línea]. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652012000400006&script=sci_arttext (12.09.2015).
- COCS, Neil (2004) "The Implied Reader. Response and Responsibility: Theories of the Implied Reader in Children's Literature Criticism". En: Karín Lesnik-Oberstein (coord.) *Children's literature: new approaches*. London – New York, Palgrave Macmillan: 93-117.
- CERVERA, Juan (1979) "Aproximación a la literatura infantil". *Educadores: revista de la federación española de religiosos de enseñanza*. 102: 223-240.
- (1991) *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Mensajero.
- DÍAZ RONNER, María Adelia (2002) "Literatura infantil: de menor a mayor". En: Noe Jitrik (coord.) *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. 11. Buenos Aires, Emecé: 511-531.
- ECO, Umberto (1987) "El extraño caso de la *intentio lectoris*". *Revista de Occidente*. 69: 5-28.
- (1993 [1979]) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Editorial Lumen.
- (1996) *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Editorial Lumen.
- EVANS, Vyvyan (2010) *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Universitas.
- FISH, Stanley (1980) *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA, Harvard UP.
- METCALF, Eva-Maria (1997) "The changing status of Children and Children's Literature". En: Sandra Beckett (coord.) *Reflections of Change: Children's Literature Since 1945*. Westport, Greenwood Press: 49-56.
- MINSKY, Marvin (2007) "Teoria systemu schematów". En: Zdzisław Chlewiński (coord.) *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 282-397.
- NODELMAN, Perry (2008) *The Hidden Adult: Defining Children's Fiction*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- KINTSCH, Walter y VAN DIJK, Teun A. (1978) "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*. 85: 363-394.
- PUERTA DE PERÉZ, Maén (2003) "La literatura y la estética de la recepción (un estudio exploratorio en niños)". *Segunda etapa*. 9: 109-120.
- POSNER, Michael I. y KEELE, Steven (2007) "O powstaniu abstrakcyjnych idei". En: Zdzisław Chlewiński (coord.) *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 351-364.
- RUMELHART, David (2007) "Schematy – cegiełki poznania". En: Zdzisław Chlewiński (coord.) *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 431-455.

- SCHÜTZ, Alfred (1932 [1993]) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- SIERRA I FABRA, Jordi (2009 [2005]) *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]*. Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, María Cecilia (2005) *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, Katarzyna (2002 [2001]) “Koncepcje narracyjne tożsamości”. En: Jerzy Trzebiński (coord.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 81-113.
- STOCKWELL, Peter (2006 [2002]) *Poetyka kognitywna: wprowadzenie*. Kraków, TAIWPN UNIVERSITAS.
- SWALES, John (1990) “The Concept of Discourse Community”. En: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Boston, Cambridge UP: 21-32.
- TODOROV, Tzvetan (1982 [1970]) *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires, Ed. Buenos Aires.
- TRZEBIŃSKI, Jerzy (2001) “Narracyjne konstruowanie rzeczywistości”. En: Jerzy Trzebiński (coord.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 17-42.
- VYGOTSKY, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.
- ZIPES, Jack (2012) *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social Evolution of a Genre*. Princetown, Princetown University Press.